

**Trajetórias, Motivações e Projetos de Adultos que
"Regressam à Escola"**

Luísa Maria da Silva Delgado

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Orientador:
Doutor João Carlos de Oliveira Moreira Freire, Professor Catedrático Aposentado e
Professor Emérito
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2014

Trajetórias, Motivações e Projetos de Adultos que "Regressam à Escola"

Luísa Maria da Silva Delgado

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Júri:

Doutor António Manuel Hipólito Firmino da Costa
Professor Catedrático, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Ana Maria Benavente da Silva Nuno
Professora Catedrática, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Doutora Mariana Teresa Gaio Alves
Professora Auxiliar, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Doutora Alexandra Cabeçadas Arsénio Nunes Aníbal
Técnica Superior, Câmara Municipal de Lisboa

Doutora Patrícia Durães Ávila
Professora Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Doutor João Carlos de Oliveira Moreira Freire
Professor Catedrático Aposentado e Emérito, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2014

*À minha mãe Nazaré e ao meu pai António,
que não me puderam acompanhar neste percurso,
mas que me ensinaram a lutar.*

Ao João e à Joana, pelos banhos de mar que não tomámos juntos.

Ao Nuno, por Tudo.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor João Freire, meu orientador e grande mestre neste percurso, pela sua sábia e permanente orientação, pelo apoio e incentivo, sem os quais não teria conseguido realizar este trabalho. A minha gratidão é incomensurável.

Ao Professor Doutor João Sebastião, pela partilha constante de aprendizagens, pelo seu incentivo permanente e, em especial, pelo apoio dado numa altura em que não acreditava que conseguiria levar este trabalho até ao fim.

À atual e anteriores Direções da Escola Superior de Educação de Santarém pelo incentivo e contributos, diretos e indiretos, dados para a concretização deste projeto.

Aos colegas da Escola que em diferentes momentos e com diferentes papéis me apoiaram profissional e pessoalmente.

Aos colegas do Departamento de Ciências Sociais, em especial ao Professor Doutor Paulo Dias, pelo incentivo e apoio prestado na realização deste trabalho; à Professora Leonor Teixeira, pela amizade e pelos momentos de partilha e de “troca”, num percurso de vida e profissional atravessado por tantos dilemas e angústias, mas também por bons momentos e aos Professores Francisco Silva e Lia Pappámikail pela disponibilidade sempre presente nos momentos de maior dificuldade.

Às instituições que me acolheram e viabilizaram a realização deste trabalho, especialmente aos adultos que comigo partilharam as suas vidas.

Às minhas queridas amigas Helena Val e Sónia Jesus, pela amizade incondicional, pela generosidade e pelo incansável apoio dado ao longo da realização deste trabalho.

À Dra. Margarida Neto pela amizade e acompanhamento ao longo da minha vida.

Ao Mário Gonçalves, meu *help desk* sempre disponível.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que estão sempre comigo, nos melhores e nos piores momentos.

À minha família Caldense.

À minha família Algarvia.

E aos que, por circunstâncias da vida, hoje estão longe...mas permanecem.

RESUMO

A presente investigação visa aprofundar o conhecimento teórico-empírico disponível no campo da Educação e Formação de Adultos, nomeadamente no que respeita à compreensão das trajetórias, motivações e projetos subjacentes à inscrição de indivíduos com baixas qualificações escolares e profissionais, e em situação de vulnerabilidade social, nos denominados Cursos EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos).

A operacionalização do estudo passou pela adoção de uma estratégia metodológica intensiva-qualitativa, que se consubstanciou no estudo de dois grupos/turmas distintos em formação. Nesta linha, procedeu-se à realização de um inquérito por entrevista (em profundidade) a todos os elementos que integravam as turmas, assim como à análise documental de materiais relevantes e à observação *in loco* nos contextos de formação. Deste conjunto de estratégias, resultou a produção de conhecimento relativo aos contextos familiares de origem, às trajetórias pessoais, escolares e profissionais dos formandos, às motivações de inscrição nos cursos e aos seus projetos futuros. De forma a conhecer os contextos educativos e formativos, inquiriram-se, para além dos formandos, outros agentes envolvidos, designadamente formadores e mediadores pessoais e sociais. Destaca-se ainda a obtenção de conhecimento relativo ao modo de funcionamento dos cursos – considerados um modelo inovador, no que respeita à sua organização e estrutura curricular, às equipas pedagógicas e às entidades envolvidas na sua operacionalização – e às perceções dos formandos, formadores e mediadores acerca dos mesmos.

Pretende-se através desta dissertação concluir acerca da importância deste tipo de medidas educativas e formativas, destinadas a públicos com escassos recursos escolares e profissionais, no contexto das sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; trajetórias; motivações; projetos.

ABSTRACT

This research aims to deepen the theoretical and empirical knowledge available within Adult Education and Training, particularly in what concerns the understanding of the journeys, motivations and projects of socially vulnerable individuals with low educational and professional qualifications who participate in AET courses (Adult Education and Training).

The operationalization of this research consisted on the adoption of an intensive/qualitative methodological strategy, which resulted in the study of two different groups/classes in training. Therefore, one organised interview surveys to all the elements that integrated the classes as well as the documentary analysis of relevant materials and on-site observation. From this range of strategies, it resulted in the acquirement of knowledge regarding family backgrounds, personal, academic and professional journeys of the students, the motivations which led them to the enrolment in the courses and future projects. In order to get to know the educational and training contexts, in addition to the students, others agents involved, such as trainers and personal and social mediators were interviewed as well. One should also mention the acquirement of knowledge on the operating mode of the courses – considered as an innovative model in what regards their organization and curriculum, the educational teams and entities involved in their implementation – and the perceptions of students, trainers and mediators on the AET courses.

This thesis aims to conclude on the recognition of the importance of this type of educational measures, designed to audiences with fewer educational and professional resources, in the context of contemporary societies.

Key words: Adult Education and Training; journeys; motivations; projects.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Contexto do estudo	1
1.2. As “questões de partida”	3
1.3. Oportunidades/constrangimentos (práticas do investigador)	5
1.4. Plano da dissertação	7
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
2.1. O contexto societal em que vivemos.....	9
2.1.1. Da sociedade pós-industrial à sociedade da informação e do conhecimento	9
2.1.2. A emergência das economias baseadas no conhecimento.....	12
2.1.3. Tendências do emprego por ocupações, “novas competências” e “novos riscos de exclusão social”	14
2.1.4. A educação e formação ao longo da vida no contexto da sociedade de informação e do conhecimento	18
2.2. Alguns contributos teóricos para a compreensão do processo de entrada e permanência em formação.....	25
2.2.1. Das “imposições estruturais” às “vontades individuais”	25
2.2.2. Dinâmicas motivacionais, estratégias e projetos.....	37
3. MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA DE PESQUISA.....	55
3.1. Modelo de análise	55
3.1.1. Objeto e objetivos da pesquisa	55
3.1.2. Hipóteses da pesquisa	58
3.2. Metodologia de pesquisa.....	60
4. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – Uma abordagem ao caso Português.....	67
4.1. Educação e formação de adultos em Portugal – história, medidas de política e metodologias de intervenção	67
4.1.1. Entre “avanços” e “recuos” - um longo período de “intermitências”	68
4.1.2. De 1997 ao fim da primeira década do Séc. XXI – da reflexão a 10 anos de “construção”	73
4.1.2.1. Da 5ª Conferência de Hamburgo à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)	73
4.1.2.2. Da ANEFA à Iniciativa Novas Oportunidades.....	81
4.1.2.3. A Iniciativa Novas Oportunidades	103
5. ESTUDO DE CASO DE DOIS GRUPOS EM FORMAÇÃO	125
5.1. O Cursos EFA de “Hotelaria e Restauração/Cozinha” e de “Acompanhante de Crianças” – uma abordagem aos contextos específicos de educação e formação.....	125
5.1.1. Enquadramento institucional e formativo	125

5.1.2. Equipas pedagógicas.....	131
5.1.2.1. As equipas pedagógicas e o processo educativo e formativo “EFA”	137
5. 2. Os formandos do Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha.....	152
5.2.1. Sociografia do grupo.....	152
5.2.2. Percursos de vida	163
5.2.2.1. Contexto familiar de origem, infância e juventude – uma breve caracterização e alguns episódios de vidas.....	163
5.2.3. Experiências escolares	175
5.2.4. Uma sucessão de ocupações precárias	183
5.2.5. A experiência do Curso EFA	197
5.2.5.1. Dinâmicas motivacionais.....	197
5.2.6. Perceções dos formandos face ao processo educativo e formativo EFA.....	214
5.2.7. Projetos	216
5. 3. Os formandos do Curso de Acompanhante de Crianças.....	220
5.3.1. Sociografia do grupo.....	220
5.3.2. Percursos de vida	222
5.3.2.1. Contexto familiar de origem, infância e juventude – uma breve caracterização e alguns episódios de vidas.....	222
5.3.3. Experiências escolares	226
5.3.4. Uma sucessão de ocupações precárias	228
5.3.5. A experiência do Curso EFA	231
5.3.5.1. Dinâmicas motivacionais.....	231
5.3.6. Perceções dos formandos face ao processo educativo e formativo EFA.....	239
5.3.7. Projetos	241
6. CONCLUSÃO.....	245
BIBLIOGRAFIA.....	261
ANEXOS	271
ANEXO A - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMANDOS	273
ANEXO B - GUIÃO DE ENTREVISTA AO MEDIADOR PESSOAL E SOCIAL.....	279
ANEXO C - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMADORES	285
ANEXO D - GUIÃO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS FORMANDOS.....	293
ANEXO E - DESPACHO CONJUNTO N.º 1083/2000, DE 20 DE NOVEMBRO	301
ANEXO F - MATRIZ ORIENTADORA DO DESENHO CURRICULAR DOS CURSOS EFA.....	309
ANEXO G - RESUMO DAS ENTREVISTAS AOS FORMANDOS – CURSO DE HOTELARIA E RESTAURAÇÃO/COZINHA.....	313
ANEXO H - RESUMO DAS ENTREVISTAS AOS FORMANDOS – CURSO DE ACOMPANHANTE DE CRIANÇAS..	335

ÍNDICE DE FIGURAS E DE QUADROS

FIGURAS

Figura 1 – Orientações e motivos de entrada na formação	49
Figura 2 – Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	112

QUADROS

Quadro 1 – Idade e sexo dos formandos do Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha	153
Quadro 2 – Caracterização sociofamiliar dos formandos do Curso de Hotelaria e Restauração /Cozinha	156
Quadro 3 – Família de origem dos formandos do Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha	165
Quadro 4 – Percorso escolar dos entrevistados do Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha “em números”	176
Quadro 5 – Número de anos decorridos entre a entrada na vida ativa e a entrada no Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha	188
Quadro 6 – Situações sociofamiliares e face ao emprego, aquando da candidatura ao Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha	200
Quadro 7 – Motivos de inscrição no Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha e formas de conhecimento do Curso	205
Quadro 8 – Idade e sexo das formandas do Curso de Acompanhante de Crianças	220
Quadro 9 – Caracterização sociofamiliar dos formandas do Curso de Acompanhante de Crianças. ..	221
Quadro 10 – Família de origem das formandas do Curso de Acompanhante de Crianças	225
Quadro 11 – Percorso escolar das entrevistadas do Curso de Acompanhante de Crianças “em números”	226
Quadro 12 – Número de anos decorridos entre a entrada na vida ativa e a entrada no Curso de Acompanhante de Crianças	230
Quadro 13 – Situações sociofamiliares e face ao emprego, aquando da candidatura ao Curso de Acompanhante de Crianças	233
Quadro 14 – Motivos de inscrição no Curso de Acompanhante de Crianças e formas de conhecimento do Curso	235

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEA – Agência Nacional de Educação de Adultos
ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CE – Cidadania e Empregabilidade
CIC – Caderneta Individual de Competências
CNAEBA – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
(Cursos) EFA – (Cursos de) Educação e Formação de Adultos
DGAEE – Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa
DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional
DLD – Desempregados de Longa Duração
ER – Ensino Recorrente
EA – Educação de Adultos
FB – Formação de Base
FMC – Formações Modulares Certificadas
FP – Formação Profissionalizante
MTSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social
INO – Iniciativa Novas Oportunidades
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LC – Linguagem e Comunicação
ME – Ministério da Educação
MV – Matemática para a Vida
OLEFA – Organização Local de Educação e Formação de Adultos
PDP – Plano de Desenvolvimento Pessoal
PEI – Plano Estratégico de Intervenção
PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
POEFDS – Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social
POPH – Programa Operacional do Potencial Humano
PPQ – Plano Pessoal de Qualificação
PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
QEQ – Quadro Europeu de Qualificações
QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional
RVC – Reconhecimento e Validação de Competências
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RVCCPRO – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais
SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

TIC – Tecnologias de Informação e da Comunicação
UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração
ULEA – Unidade Local de Educação de Adultos

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contexto do estudo

Este estudo surge num contexto em que, tanto a nível internacional (com destaque para o espaço europeu) como nacional, se considera que o desenvolvimento das qualificações e das competências dos indivíduos influencia positivamente o desenvolvimento económico e social de um país, assim como a vida concreta dos indivíduos. Nesta perspetiva, o desenvolvimento económico e social aparece relacionado com os níveis educativos e formativos de uma população, considerando-se que o aumento das qualificações escolares e profissionais tem efeitos económicos e sociais positivos, contribuindo em particular para o fomento da empregabilidade e consequente diminuição do desemprego, bem como para a promoção da coesão social.

Parte-se da perspetiva de que os sistemas educativos e formativos deverão estar integrados no paradigma da “Aprendizagem ao Longo da Vida” (uma educação para todos, durante toda a vida) e estar preparados para responder a múltiplas necessidades sentidas pelas comunidades e pelos indivíduos relacionadas com os processos de inovação e de mudança tecnológica que atravessam as chamadas Sociedades da Informação e do Conhecimento. Referem-se “sociedades” e não sociedade, na medida em que as mudanças, apesar de ocorrerem à escala planetária, não atravessam de igual maneira nem têm os mesmos efeitos sobre todas as regiões do mundo, países, comunidades e pessoas. Parte-se do entendimento generalizado de que, no contexto das ditas Sociedades da Informação e do Conhecimento, existem indivíduos mais vulneráveis do que outros aos impactos negativos associados ao paradigma económico, tecnológico e cultural dominante.

Num contexto em que se considera que o conhecimento é, em si, o decisivo fator produtivo, tendem a considerar-se excluídos ou em risco de exclusão os indivíduos desprovidos de meios de acesso e de relacionamento com as linguagens do conhecimento e das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Nesta perspetiva, essa incapacidade de relacionamento pode impedir os indivíduos de ocuparem um lugar nos atuais sistemas de divisão do trabalho pela via do desempenho de uma profissão, o que os conduz para os lugares mais desfavorecidos da estrutura social. É assim habitual estabelecer-se a relação entre os níveis de escolaridade e de formação, e o lugar ocupado na estrutura social e no sistema de emprego. Quer isto dizer que se considera que, nas sociedades atuais, os indivíduos com níveis inferiores de escolaridade e de formação terão maiores dificuldades em responder às exigências cada vez mais complexas, colocadas pelas empresas, num ambiente de globalização e de competitividade à escala planetária, tendo assim maior dificuldade em desempenhar uma profissão e em possuir um vínculo contratual relativamente estável com uma entidade empregadora, o que os poderá remeter para uma situação de fragilidade ou mesmo de exclusão social.

Assim, entende-se que os níveis de educação e formação de uma população influenciam, por um lado, os níveis de competitividade e inovação de um país, bem como o modo como esse mesmo país responde aos desafios colocados pelo processo de globalização, nomeadamente no que respeita à sua capacidade para se relacionar com a mudança, com o risco e com a insegurança; e, por outro

lado, o modo de vida dos indivíduos, nomeadamente no que respeita à sua integração socioprofissional.

Neste contexto, a educação e a formação aparecem associadas a toda a trajetória de vida de um indivíduo, seja numa perspetiva de formação básica, de formação profissionalizante ou de atualização de saberes e competências; os processos de educação e formação são assim entendidos numa perspetiva de "Aprendizagem ao Longo da Vida" e cada indivíduo é convidado a conceber a sua trajetória de vida como um percurso pessoal e profissional atravessado por um processo permanente de educação e formação. Entende-se que, pese embora a responsabilidade dos diferentes Estados no que respeita ao desenvolvimento de políticas educativas e formativas que previnam o abandono e o insucesso escolar e respondam às necessidades de educação e formação numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, aos indivíduos é atribuída especial responsabilidade quanto ao seu papel na construção do referido projeto de vida.

A educação e a formação são entendidas como um recurso estratégico, tanto numa perspetiva promotora como reabilitadora de processos de desenvolvimento social e económico; é neste sentido que podemos entender a grande ênfase que é atualmente posta no papel transformador da educação e da formação, quer coloquemos o nosso enfoque numa comunidade mais alargada (como seja um país ou uma região), ou tenhamos como referência a vida concreta dos indivíduos. Salienta-se ainda que o potencial de mudança e transformação atribuído aos processos educativos e formativos é particularmente valorizado quando se pretende alterar o padrão de desenvolvimento de um país ou comunidade, ou o modo de vida dos indivíduos, particularmente daqueles que vivem situações socioeconómicas desfavorecidas.

Em jeito de síntese, salienta-se a relação estabelecida entre os baixos níveis de escolaridade e de formação, a situação face ao emprego, com destaque para as situações de desemprego ou de emprego precário, e situações de desfavorecimento ou exclusão social. É com base nestes pressupostos que a União Europeia tem vindo a refletir e a elaborar alguns documentos orientadores, com políticas educativas e formativas, que deverão ser postas em prática pelos diferentes Estados-membros com vista ao seu desenvolvimento social e económico. Neste âmbito destaca-se, por exemplo, o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, de 2000.

No caso português, os últimos governos, baseando-se na perspetiva anteriormente apresentada, têm incluído nos seus programas governamentais medidas de política no âmbito do desenvolvimento e da inovação tecnológica, da educação/formação, do emprego e da intervenção social que têm pretendido responder de uma forma articulada às necessidades do país e da sua população (destacam-se a este propósito, o Plano Tecnológico Nacional e a Iniciativa Novas Oportunidades).

Conforme já foi referido anteriormente, os dados relativos ao nosso país, obtidos no âmbito de análises e estudos diversos, indicam que a população portuguesa apresenta níveis de escolaridade e de qualificação muito baixos. A situação ainda se apresenta mais complexa se tivermos em consideração os dados relativos aos níveis de literacia da população. O défice de qualificações e de competências evidencia-se, no caso português, tanto numa perspetiva de competências básicas associadas a níveis de escolaridade obrigatória como de competências específicas para o exercício de uma profissão, ou seja, numa perspetiva de formação qualificante/profissionalizante.

Assim, e de acordo com o que se conhece sobre a população portuguesa, pode-se afirmar que a mesma apresenta, na sua generalidade, fracos recursos educativos e formativos, aos quais se encontram associadas trajetórias escolares muito curtas frequentemente interrompidas num quadro de abandono e/ou insucesso escolar. A este propósito salienta-se que, pese embora o processo de democratização do ensino e o acesso generalizado da população à instituição escolar, ainda são numerosas as situações de abandono e insucesso escolar.

1.2. As “questões de partida”

Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) representam uma medida de política educativa em funcionamento desde o ano 2000 destinada a adultos que pretendam aumentar as suas qualificações escolares e/ou profissionais. Aquando da sua criação, os cursos EFA apresentavam-se como uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos maiores de 18 anos que não possuíam a escolaridade básica de nove, seis ou quatro anos, sendo dada prioridade aos indivíduos desempregados que se encontravam inscritos no Centro de Emprego, a indivíduos que beneficiavam ou se encontravam abrangidos por outros projetos ou medidas como seja o Rendimento Social de Inserção, e aos ativos empregados com baixa escolarização e qualificação profissional (Canelas et al, 2003).

Desde a sua criação até à data atual, esta medida de política educativa e formativa já foi alvo de algumas transformações; muito sumariamente, no momento presente, os cursos EFA, para além de se dirigirem aos públicos anteriormente referidos, destinam-se também aos adultos que já possuam o 3º ciclo do ensino básico e pretendam completar o 12º ano. Além desta evolução, e apesar da dupla certificação (escolar e profissional) continuar a representar um dos objetivos fundamentais desta medida, é possível, por um lado, obter apenas a certificação escolar, e por outro, desenvolver apenas uma componente de formação tecnológica (correspondente à certificação escolar que o indivíduo possua, e que no mínimo terá de corresponder ao 3º ciclo do ensino básico). Estas possibilidades alternativas ao modelo dominante carecem de uma avaliação específica e só são possíveis quando o percurso de vida do adulto (nomeadamente nas suas dimensões escolar e/ou profissional) o permita. As transformações ocorridas vão ao encontro de um dos objetivos fundamentais, se não o principal desta medida, isto é, que os cursos EFA constituam uma oferta de educação e formação que contribua para o incremento da qualificação escolar e profissional da população portuguesa, promovendo-se assim as suas condições de empregabilidade.

O estudo que agora se apresenta, incidiu sobre dois grupos/turmas de formandos que frequentaram um Curso EFA, nas áreas de formação da Hotelaria e Restauração/Cozinha e do Acompanhamento de Crianças, respetivamente.

Numa fase inicial, era objetivo fundamental da medida fazer com que indivíduos especificamente desprovidos de recursos escolares e profissionais iniciassem uma nova etapa da sua vida, marcada pelo regresso a um processo educativo e formativo que fosse potenciador da sua empregabilidade, no contexto das sociedades atuais.

O que acabou de ser dito não significa que aquele não continue a representar um dos objetivos fundamentais dos cursos EFA; no entanto, pensamos poder afirmar que, aquando do seu surgimento

e numa altura em que houve certamente que fazer algumas opções, se privilegiou através desta medida abranger públicos especialmente vulneráveis, nomeadamente os desempregados e em particular os desempregados de longa duração, e os beneficiários do “Rendimento Social de Inserção”, públicos estes que, regra geral, “acumulam” vários handicaps (como sejam a baixa ou nula certificação escolar e profissional, frequentemente acompanhada de outras situações de desfavorecimento).

Assim sendo, a promoção das condições de empregabilidade através do incremento das qualificações surge como uma medida que, em nosso entender, para além da sua dimensão educativa e formativa, apresenta uma dimensão social, uma vez que se prevê que possa constituir uma resposta efetiva para um grupo da população que vive em condições socioeconómicas frequentemente precárias. Desta forma, pretende-se que esta estratégia possa contribuir, em última análise, para a integração social dos indivíduos. Salienta-se, desde já, que os grupos/turmas de formandos sobre os quais incidiu o nosso estudo eram maioritariamente compostos por indivíduos:

- que se encontravam desempregados pelo menos há mais de um ano, havendo situações de desemprego há vários anos;
- que tinham saído da escola sem ter completado o 3º ciclo do ensino básico, salientando-se um elevado número de reprovações;
- que não tinham frequentado nenhuma ação de formação de cariz profissionalizante e que não possuíam qualquer tipo de certificação profissional.

Tecidas que foram algumas considerações que nos ajudam a enquadrar o presente estudo, julgamos ser oportuno apresentar as principais questões colocadas quando iniciámos o nosso processo de investigação e que lhe serviram de suporte; foram elas:

- Quais as principais motivações, os principais objetivos e projetos dos indivíduos que estão subjacentes à decisão de frequentar um Curso de Educação e Formação de Adultos, particularmente no caso dos indivíduos que experienciavam, ou já haviam experienciado, situações de vida atravessadas por alguma vulnerabilidade?

Sabendo que os destinatários preferenciais dos cursos EFA eram, à data da realização do estudo, indivíduos adultos com níveis de qualificação escolar particularmente baixos, a que tenderiam a corresponder percursos escolares atravessados pelo abandono e/ou insucesso escolares, colocava-se também a questão de saber:

- Que fatores tinham contribuído, naquela etapa das suas vidas, para aquele “regresso à escola”?

Finalmente, e tendo ainda como referência o tipo de experiência escolar passada dos formandos, colocava-se também a questão de conhecer:

- Que fatores inerentes ao contexto educativo e formativo específico dos cursos EFA poderiam ser considerados favorecedores, para além do ingresso no curso, da sua frequência e conclusão?

A procura de respostas às questões anteriormente apresentadas colocou particularmente no centro do processo de investigação o conhecimento da ótica dos sujeitos em formação, isto é, a perspetiva dos que, em nosso entender, constituem, ou deverão constituir, o “epicentro” de todo e qualquer processo educativo e formativo.

1.3. Oportunidades/constrangimentos (práticas do investigador)

Antes de passarmos à apresentação geral do estudo desenvolvido e do qual resultou a elaboração desta dissertação parece-nos importante refletir sobre a forma como este trabalho se relaciona com o percurso profissional, mas também pessoal, de quem o elaborou.

Começamos por afirmar que partimos da perspetiva de que ambas as dimensões – a pessoal e a profissional – se apresentam notoriamente interdependentes e que ambas constituem, simultaneamente, uma fonte de constrangimentos e de oportunidades.

Começando pela tentativa de refletir sobre as motivações pessoais que estiveram na base do desenvolvimento deste trabalho, gostaríamos de salientar que sempre houve da nossa parte uma vontade de compreender além do que o senso comum permite, os percursos daqueles que, apresentando “à partida” algumas desvantagens (económicas, sociais e culturais), desenvolvem ao longo da vida o que consideramos serem exemplos de “percursos de resiliência”, numa perspetiva de resistência a situações de vida objetivamente desfavoráveis.

Nesta perspetiva, e no caso deste estudo em concreto, optámos por dirigir a nossa investigação precisamente no sentido de compreendermos as motivações para a formação de um grupo de indivíduos muito específico, isto é, um grupo de indivíduos que se encontravam em plena idade adulta ativa, mas que se confrontavam com notórias dificuldades em encontrar um lugar no mercado de trabalho, atravessado por alguma instabilidade e continuidade, com tudo o que estes conceitos possam (ou não) significar na atualidade, e com todas as consequências que daquela situação possam advir, para os próprios e para os seus agregados familiares. Acrescenta-se ainda que o processo de pesquisa exploratória indicava que, para além das dificuldades experienciadas aquando da inscrição no curso, o seu percurso global de vida tinha sido atravessado por constrangimentos de várias ordens. Interessava-nos compreender de que maneira indivíduos com determinados perfis e percursos de vida perspetivavam, em plena idade adulta, o seu futuro, e o lugar ocupado pela esfera educativa e formativa nessa construção prospetiva, donde a pertinência em conhecermos as motivações e objetivos que estavam subjacentes à inscrição no curso EFA.

Do ponto de vista científico, defrontamo-nos, em última análise, com as questões relativas às relações existentes entre educação e trabalho, e, arriscamos dizê-lo, processos de mudança social, na ótica dos sujeitos protagonistas de determinados percursos de educação e formação, e de vida. Parece-nos que, numa conjuntura em que se entende que a “Educação e a Formação ao Longo da Vida” encerram em si um potencial transformador de percursos individuais e do próprio estágio de desenvolvimento de um país, valerá a pena refletir sobre as relações anteriormente enunciadas, sobretudo a partir da perspetiva daqueles a quem determinadas medidas de política educativa e formativa se destinam.

A motivação pessoal e científica em aprofundar o tema da Educação e Formação de Adultos na atual conjuntura política, económica e social, e na perspetiva que tem vindo a ser exposta, relaciona-se igualmente com a atividade profissional que temos vindo a desenvolver, particularmente desde 1996. Efetivamente, desde aquela altura que os destinatários preferenciais do nosso exercício profissional têm sido os públicos ditos mais vulneráveis e que, ao longo da sua trajetória de vida, carecem de apoio social específico, seja de uma forma continuada, intermitente ou apenas esporádica. Numa

primeira fase (entre 1996 e 2001) desempenhámos a função de “técnico de intervenção social” em contextos de habitação social, e numa segunda fase (desde 2001 até à data atual) temos vindo a exercer a função docente, particularmente numa licenciatura que tem por missão fundamental preparar técnicos (a atividade é exercida num Instituto Politécnico, e, como é sabido, este tipo de escola tem como principal vocação a formação superior de caráter profissionalizante) cujos destinatários preferenciais da sua ação profissional são os já referidos públicos, numa perspetiva de melhoria das suas condições de vida, participação, integração e promoção social, através, nomeadamente, do desenvolvimento de estratégias socioeducativas (IQF, 2005). Embora, neste contexto, o trabalho não seja realizado diretamente com as populações, mostra-se fundamental conhecer o mais aprofundadamente possível e numa perspetiva científica determinados fenómenos que atravessam a contemporaneidade, assim como os públicos com que potencialmente aqueles com quem desenvolvemos um trabalho formativo poderão vir a exercer a sua atividade profissional. Pretende-se, desta forma, desenvolver um trabalho que seja promotor de processos de inserção profissional assentes num conhecimento científico dos fenómenos e situações com que os nossos formandos se poderão relacionar no futuro, de forma a contribuir para o desenvolvimento de uma intervenção técnica “informada” e “suportada cientificamente”.

Partindo da perspetiva de que a Educação e Formação de Adultos, nomeadamente no que respeita a determinados grupos de população, pode representar uma estratégia promotora da sua integração social e de processos de mudança, parece-nos oportuno aprofundar a problemática sob a perspetiva que tem vindo a ser apresentada. A opção pelo estudo das motivações, objetivos e projetos, coloca no centro do processo de investigação aqueles que consideramos serem os seus protagonistas: os formandos. Esta “opção”, representa, em nosso entender, uma oportunidade de colocarmos no centro do processo reflexivo as suas perspetivas; este enfoque assenta na ideia de que a intervenção educativa e formativa ganhará se colocarmos os sujeitos da formação no centro do seu processo de intervenção. Parte-se da ideia de que, através deste enfoque, haverá maior probabilidade dos processos educativos e formativos produzirem as mudanças esperadas, para os formandos e para as comunidades a que pertencem, se perspetivados a partir das necessidades e expectativas dos seus destinatários.

Se, por um lado, o processo de investigação que agora apresentamos encerra em si algumas oportunidades, por outro lado não está isento de alguns constrangimentos. Estes constrangimentos, conforme referido, não raras vezes, são de naturezas diversas. Começamos por evidenciar aquele que, em nosso entender, se relaciona com as próprias “opções” analíticas tomadas, na medida em que qualquer opção, por mais informada que esteja do ponto de vista teórico, representará sempre uma escolha do investigador que, além disso, dificilmente consegue desenvolver o seu trabalho científico sem que o mesmo seja, em alguma medida, influenciado pelas suas perspetivas pessoais.

No caso deste estudo em concreto deparámo-nos também com alguns constrangimentos de natureza metodológica; estamos convictos que teria sido vantajoso ampliar o processo de recolha de informação a mais do que dois grupos/turmas de formandos. Se tal tivesse sido possível, teríamos mais possibilidades de ultrapassar as dimensões descritiva e interpretativa desta investigação, ganhando assim uma componente mais representativa e explicativa. Estamos, no entanto,

convencidos de que o balanço entre constrangimentos e oportunidades é positivo, e que este trabalho representou um processo crucial de aprendizagem para o investigador.

1.4. Plano da dissertação

Contextualizada a investigação e apresentadas as principais questões orientadoras do estudo, cabe-nos apresentar os restantes capítulos que o integram.

No segundo capítulo, começam por definir-se alguns conceitos relacionados com a problemática enquadradora deste estudo: a das qualificações e do emprego no contexto das sociedades contemporâneas, as denominadas sociedades da informação e do conhecimento, abordando-se também algumas consequências sociais deste novo paradigma, em particular para alguns grupos da população. Nesta perspetiva, aborda-se o fenómeno da exclusão social e a importância da formação ao longo da vida. Tendo em consideração os objetivos da pesquisa, apresentam-se alguns enfoques teóricos relacionados com a compreensão da ação humana (o que faz agir os indivíduos num determinado contexto social), as dinâmicas motivacionais e a construção de projetos.

Na primeira parte do terceiro capítulo, apresenta-se o modelo de análise que serviu de suporte ao desenvolvimento do estudo, procedendo-se nesta altura a uma reflexão acerca do objeto de estudo, principais objetivos e hipóteses de pesquisa. Na segunda parte, apresenta-se a estratégia metodológica adotada, o contexto e a população estudada, terminando com as técnicas de investigação utilizadas.

No quarto capítulo, aborda-se, em particular, a temática da Educação e Formação de Adultos, no caso português. Numa primeira parte, de uma forma mais sumária e numa perspetiva de enquadramento, apresentamos uma breve história da Educação e Formação de Adultos em Portugal até ao ano de 1997 (marco histórico associado à realização da 5ª Conferência Internacional de Hamburgo, a primeira em que Portugal participou). Numa segunda parte, apresentamos as novas ofertas educativas e formativas criadas para adultos na primeira década deste século, e de uma forma tão aprofundada quanto possível, os Cursos de Educação e Formação de Adultos em particular, terminando com a apresentação das avaliações disponíveis sobre a Iniciativa Novas Oportunidades.

No quinto capítulo, apresentam-se os principais resultados do estudo efetuado junto de dois grupos em formação. Começa-se por apresentar os dois cursos, de "Hotelaria e Restauração/Cozinha" e "Acompanhante de Crianças", fazendo um enquadramento institucional e formativo dos mesmos. Posteriormente, apresenta-se um conjunto de dados sociográficos relativos aos grupos/turmas entrevistados, analisando-se em particular algumas questões relativas aos seus percursos de vida, contextos familiares de origem, experiências escolares e profissionais e, finalmente, a experiência dos Cursos EFA, com destaque para as dinâmicas motivacionais de ingresso e frequência, e projetos futuros.

No sexto capítulo, apresentam-se as principais conclusões desta pesquisa, tendo como referência os objetivos a que nos propusemos, e os resultados obtidos através do processo de investigação desenvolvido.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 O contexto societal em que vivemos

2.1.1. Da sociedade pós-industrial à sociedade da informação e do conhecimento

Compreender e estudar, numa perspetiva sociológica, as sociedades contemporâneas, independentemente do campo e da abrangência da análise em questão, implica a compreensão de alguns processos ou dinâmicas que as têm atravessado, embora de maneira desigual (conforme as regiões do mundo e os países, não podendo também ser ignoradas as suas próprias diversidades internas). Nesta linha de raciocínio fala-se de transformações associadas ao desenvolvimento das ditas sociedades avançadas, decorrentes sobretudo da introdução e utilização sistemática de novas tecnologias, as denominadas “tecnologias de informação e comunicação”. Do ponto de vista sociológico, destaca-se a preocupação constante em compreender, entre outros aspetos, os efeitos dessas novas tecnologias nos modos e condições de produção económica, e nos processos de mudança social, tendo como preocupação fundamental a compreensão dos principais impactos sociais das mesmas.

Nesta linha, mostra-se pertinente refletir sobre a importância que os processos de Educação e Formação de Adultos poderão assumir nas sociedades contemporâneas, tanto numa perspetiva coletiva como individual, tendo em consideração as múltiplas e contínuas mudanças que decorrem da incorporação das tecnologias de informação e comunicação nas várias esferas da vida (profissional, pessoal, social, cultural) dos indivíduos.

Tecidas estas considerações propomos uma sumária abordagem aos conceitos de sociedade pós-industrial e de sociedade da informação e do conhecimento, na medida em que os mesmos se enquadram no desenvolvimento de perspetivas analíticas que procuram compreender fenómenos e mudanças observadas em determinados contextos sociopolíticos e em diferentes tempos históricos.

O conceito de sociedade pós-industrial pretende dar conta das profundas transformações ocorridas desde a segunda metade do século passado. Através deste conceito, Daniel Bell reflete sobre o tipo de mudanças que na década de 60 marcavam as sociedades industriais, em particular a norte-americana. Para Bell, o conhecimento teórico surge como referência fundamental e constitui, em si mesmo, uma fonte de inovação. Do ponto de vista económico, Bell evidencia o crescimento do setor dos serviços, que surge como responsável por grande parte da atividade económica, em detrimento da importância do setor produtivo agroindustrial (Bell, 1974). Neste contexto, “o conhecimento e a informação suplantam o trabalho e o capital, passando a constituir-se como ‘variáveis centrais’ da economia” (Lyon, 1992:3). Bell salienta também que no contexto das sociedades pós-industriais, num novo quadro de referência baseado nas telecomunicações, se assiste à reorganização da forma como as pessoas comunicam e estabelecem relações entre si, surgindo também novas formas de transmissão de dados. No que respeita à estrutura de classes, salienta-se o aumento das profissões técnicas e dos setores tecnológicos “inteligentes”; em suma, destaca-se uma maior proximidade entre ciência e tecnologia, e um maior peso de uma economia de serviços em detrimento de uma economia

de produção de mercadorias, verificando-se um aumento significativo dos “trabalhadores da informação” na força de trabalho (Bell, 1974).

Por sua vez, Touraine (1970, cit. em Kovács, 2002), concebe a sociedade pós-industrial como sendo programada e mobilizada para o crescimento económico. Segundo este autor, o crescimento económico depende do conhecimento, assumindo a investigação científica e técnica, a formação profissional e a capacidade de programar/perspetivar a mudança um papel fundamental. Nesta linha, as dimensões anteriormente referidas passam a constituir, de forma integrada, as anteriormente denominadas forças de produção. A sociedade pós-industrial é vista como a sociedade do conhecimento cuja característica fundamental é a complexificação. Associados a esta complexificação, surgem novos papéis profissionais cada vez mais exigentes em “conhecimento”, sendo que quem os desempenha é convidado a desenvolver um processo contínuo de formação.

Relativamente ao conceito de sociedade da informação, vários têm sido também os autores que ao longo do tempo têm vindo a refletir sobre os seus significados, as suas principais características e os processos de mudança que a elas podem ser associados.

Começamos por evidenciar a perspetiva de Masuda (1980, cit. em Kovács, 2002). Para este autor, as tecnologias de informação e comunicação constituem as grandes forças que modelam as relações sociais, económicas e políticas, surgindo assim uma nova sociedade qualitativamente diferente - a sociedade da informação. Masuda preconiza a ideia de que a economia e a sociedade crescem e se desenvolvem em torno da informação que, constitui o seu núcleo central; assim sendo, uma das características fundamentais da sociedade da informação será a relação de dominação das tecnologias (da informação) sobre as dimensões económica e social.

Mas, relativamente à relação existente entre tecnologias, economia e sociedade, vale a pena referir a perspetiva de alguns autores, como por exemplo Kovács, que defendem uma relação de interdependência e não determinista entre tecnologias de informação e sociedade: “Nesta perspectiva, as tecnologias de informação moldam a sociedade, mas, por sua vez, a sociedade também molda as tecnologias. De facto, as tecnologias de informação e comunicação podem exercer influências profundas na vida social, mas não são autónomas e, por conseguinte, não podem ser dissociadas do contexto em que se desenvolvem” (Kovács, 2002: 16).

Também para Manuel Castells (2002), as últimas décadas do século XX se caracterizaram pela ocorrência de um conjunto de transformações estruturais, a nível mundial. Castells aponta a queda do “estatismo soviético” e a reestruturação total do sistema capitalista como as grandes transformações a assinalar. Em seu entender, esta reestruturação, caracterizou-se por um modo de gestão mais flexível das empresas; pela sua descentralização e colocação em rede, possibilitando e promovendo entre as mesmas o estabelecimento de relações permanentes “em tempo real” e, à escala planetária (tanto intraempresas ou grupos de empresas, como com outras empresas); pela diversificação dos quadros geográficos e culturais onde se gera e acumula o capital; pela aceleração da concorrência económica mundial; e, finalmente, pela individualização e diversificação crescente das relações de trabalho.

Para Castells, foi o novo paradigma tecnológico – o paradigma das tecnologias de informação - que suportou o processo de reestruturação socioeconómica ocorrido. No entanto, na sua perspetiva, não

poderemos, face à complexidade do real, e às múltiplas causas que estiveram na base das mudanças observadas, estabelecer relações diretas e de causa-efeito entre as mudanças ocorridas nos domínios da tecnologia, da indústria e da economia. Nesta linha, e contrariamente a perspectivas consideradas deterministas, observam-se claras relações de interdependência entre as dimensões económica, industrial e tecnológica. Refira-se ainda que, para este autor, o novo paradigma das tecnologias de informação (assente na existência de redes de telecomunicações e em novos sistemas de informação) floresceu num determinado contexto histórico e o seu desenvolvimento, os seus conteúdos e as suas aplicações foram influenciados significativamente por determinados fatores institucionais, económicos e culturais (Castells, 2002). Na sua perspectiva, o sucesso da “nova sociedade”, a “sociedade em rede”, “...não se pode compreender sem considerar a interação entre duas tendências relativamente autónomas: o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e o esforço da sociedade para se reorganizar colocando o poder da tecnologia ao serviço da tecnologia do poder” (Castells, 2002: 77). Note-se no entanto que, apesar das relações de interdependência assinaladas, Castells acaba por considerar que este novo paradigma constitui um produto mais tecnológico do que social. Relativamente às suas principais características salienta-se o facto de a informação constituir a sua “matéria-prima” e fazer parte integrante de todas as atividades humanas: “...todos os processos da nossa existência individual e colectiva são diretamente modelados (mas não determinados) pelo novo meio tecnológico” (Castells, 2002: 87). É assim salientada, como aspeto central, a omnipresença dos efeitos das novas tecnologias em todos os contextos de vida dos cidadãos.

Acresce que, este novo paradigma funciona como um sistema caracterizado por um conjunto de relações, cujo funcionamento só é possível devido à utilização das tecnologias de informação. Nesta nova conjuntura, a “morfologia de rede” mostra-se o modelo capaz de responder à complexidade crescente das interações (individuais e coletivas nos domínios organizacionais, económicos, tecnológicos, culturais, etc.) que atravessam permanentemente as várias esferas da existência humana num mundo globalizado; salienta-se ainda a importância da capacidade de responder aos modos de desenvolvimento imprevisíveis daquelas interações, assumindo, nestas situações, o poder criativo, um papel fundamental (para o caso português, ver também Gustavo Cardoso, 2005).

A propósito da “morfologia de rede”, Castells apoia-se na perspectiva de Kelly sobre os aspetos positivos da lógica de rede. Para Kelly, as organizações modernas são menos estruturadas e mais complexas cabendo à “morfologia de rede” organizar essa complexidade de forma a responder de uma forma adaptada e sistemática aos constantes processos de mudança que as atravessam. Este autor sublinha que “a rede” é constituída por um sem número de “aberturas”, sendo possível a qualquer entidade (individual ou coletiva) aceder à mesma, independentemente do modo e do local através do qual se pretende concretizar o acesso. Kelly refere ainda que apenas este tipo de funcionamento organizacional torna ilimitado o que é possível produzir - fator considerado, na atualidade, como decisivo para a sobrevivência das organizações, numa sociedade cada vez mais complexa, dominada pela lógica interativa das novas tecnologias (Kelly, 1995, citado em Castells, 2002).

Ainda relativamente à “lógica de rede”, Castells considera que só o surgimento e desenvolvimento das tecnologias de informação permitiram a implementação da “morfologia de rede”; Castells afirma que “sem estas tecnologias, a lógica em rede seria muito difícil de implementar; na medida em que a mesma é necessária para estruturar o não-estruturado mantendo a flexibilidade, na medida em que o não-estruturado é o motor da inovação da actividade humana” (Castells, 2002: 87-88).

Castells considera que as transformações ocorridas constituem uma nova base material e tecnológica da atividade económica e da organização da sociedade, e consubstanciam o surgimento de um novo modelo de desenvolvimento que denomina por informacionalismo; nesta perspetiva assiste-se à emergência das denominadas sociedades informacionais.

O novo modo de desenvolvimento – o informacional (nascido da emergência de um novo paradigma técnico, fundado nas novas tecnologias de informação) possui essencialmente duas características que lhe conferem especificidade: é a tecnologia da produção do saber, do tratamento da informação e da comunicação que constitui o motor da produtividade; e é a ação do saber sobre o próprio saber que constitui a principal fonte de produtividade (Castells, 2002).

Por fim, salienta-se a importância da aprendizagem e da relação com o conhecimento nas sociedades contemporâneas. A este propósito, Lindley (2000) evidencia, por um lado, a elevada importância da participação dos cidadãos em múltiplos processos de aprendizagem que, nesta perspetiva, se mostram importantes ou cruciais para a sua vida pessoal, social ou profissional, durante todo o seu ciclo de vida, e por outro, o facto de as pessoas e organizações tenderem a diferenciar-se em função do modo como se relacionam com o conhecimento. Para Lindley os aspetos relativos à produção, divulgação e utilização de conhecimento, assumem um papel determinante na criação e aproveitamento da riqueza.

Lindley salienta a necessidade da aprendizagem se transformar numa atividade contínua à qual os cidadãos deverão dedicar cada vez mais tempo, assim como, a necessidade dos cidadãos disporem de oportunidades de aprendizagem, “as pessoas deveriam dedicar-lhe mais tempo [à aprendizagem] e as oportunidades para tal deveriam ser de melhor qualidade, bem adaptadas às necessidades dos diversos grupos de utilizadores, em termos de conteúdo e de enunciação” (Lindley, 2000: 37).

2.1.2. A emergência das economias baseadas no conhecimento

Importa agora refletir sobre o lugar atribuído ao conhecimento nas economias atuais. Esta questão reveste-se, em nosso entender, de particular interesse pelos efeitos que as ditas economias baseadas no conhecimento poderão ter sobre as estruturas ocupacionais, sobre os novos saberes exigidos aos colaboradores das organizações e, ainda, sobre os processos de exclusão social.

Relativamente ao impacto do conhecimento sobre a dimensão económica, de acordo com Soete (2000), já os economistas clássicos (como Marx e Shumpeter) atribuíam ao conhecimento uma importância crucial para o “crescimento a longo prazo”.

O olhar dos economistas sobre o conceito de conhecimento tem vindo a evoluir sendo que estes, atualmente, “...começaram a reconhecer que a acumulação de conhecimento pode ser analisada como a de qualquer outro bem de capital. E que era possível aplicar princípios económicos à

'produção' e 'troca' de conhecimento; que este é intrinsecamente endógeno ao sistema económico e social e não um factor externo, do tipo 'caixa negra', 'a não ser aberto senão por cientistas e engenheiros" (Soete, 2000: 11-12). Nesta perspetiva, o conhecimento, tal como qualquer outro bem de capital, pode ser "produzido" e "usado" na produção de outros bens e na produção de si mesmo. Apesar de alguns autores defenderem a ideia da existência de semelhanças significativas entre o conhecimento e outros bens de capital, Soete alerta-nos para as diferenças entre o conhecimento e os outros bens de capital tradicionais, de natureza material. Na sua ótica, a produção de conhecimento não assume a forma de um equipamento físico, a não ser que esteja registado, por exemplo, sob a forma de uma patente ou programa informático, encontrando-se assim, diretamente relacionado com um indivíduo ou organização, enquanto produtores desse bem de capital. Mesmo assim, estamos perante um fenómeno de "externalidade positiva", na medida em que o conhecimento pode ser (pelo menos em teoria) objeto de apropriação total, ou ser transmitido a um número ilimitado de pessoas ou organizações a custos reduzidos; é nesta linha de raciocínio que Soete afirma que "deste ponto de vista, o conhecimento é um bem 'não concorrente'. Pode ser partilhado por muitas pessoas sem que de algum modo diminua a quantidade disponível para cada uma delas" (Soete, 2000: 12).

No entanto, e apesar da abordagem do "livre e ilimitado" acesso ao conhecimento, nem todos os indivíduos ou organizações têm acesso ou dispõem da mesma quantidade ou tipo de informação, sendo este um dos principais fatores diferenciadores entre indivíduos e organizações, na contemporaneidade; "os mais integrados" tendem a ser os que têm maior acesso ao conhecimento, nas múltiplas formas que este assume, e os que mais facilmente o conseguem "descodificar". Na situação contrária estão aqueles que não possuem as competências ou os meios que lhes permitem aceder ao conhecimento.

Soete afirma que existem "custos associados à aquisição de informação" e que "um tema central da teoria económica é aquilo a que se chama a assimetria da informação: a pessoa que pretende comprar uma coisa a outrem que sabe mais sobre essa coisa sofre obviamente de uma assimetria (uma falta) de informação" (Soete, 2000: 12), encontrando-se assim numa situação de clara desvantagem.

Neste contexto, as organizações, por exemplo, tendem a utilizar como estratégia de dominação do(s) mercado(s) onde operam a manutenção da assimetria (ou falta) de informação entre os parceiros com quem operam, optando frequentemente por realizar internamente as atividades de investigação e desenvolvimento.

Ainda relativamente à possibilidade de acesso global ao conhecimento, é salientada a importância do desenvolvimento de novas infraestruturas de comunicação, necessárias à produção e distribuição de conhecimento, e direcionadas para a inovação e para a investigação; atribui-se também, uma importância crucial à "...disponibilidade a longo prazo de força de trabalho altamente qualificada: não apenas cientistas e engenheiros, mas, em termos mais genéricos, os chamados 'trabalhadores do conhecimento' (...)" (Soete, 2000: 13). Estes trabalhadores são "um activo complementar essencial", na medida em que trabalham na manutenção, adaptação e uso das novas tecnologias já existentes.

“Nesta perspectiva, o capital humano e a tecnologia constituem as duas faces duma mesma moeda, dois aspectos inseparáveis da acumulação do conhecimento” (Soete, 2000: 13).

2.1.3. Tendências do emprego por ocupações, “novas competências” e “novos riscos de exclusão social”

Continuando a análise sobre as mudanças ocorridas nas últimas décadas, importa agora refletir sobre algumas transformações verificadas ao nível do trabalho e do emprego. De acordo com Kovács (2002), o entendimento destas transformações passa pela compreensão de dois processos que atravessam a contemporaneidade e que têm relações entre si: por um lado a difusão das tecnologias da informação (de que já falámos anteriormente), e por outro, o processo de reestruturação económica à escala global. Refletindo agora sobre este último processo, alguns autores defendem que esta reestruturação se tem baseado numa disciplina económica comum aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e na integração dos mercados financeiros globais. Nesta linha, as políticas monetárias nacionais autónomas tornaram-se inviáveis, igualando-se por todo o planeta os parâmetros económicos em que assentam os referidos processos de reestruturação (Castells, 2002).

Segundo Kovács (2002), face à chamada “mundialização da economia” e à predominância da lógica financeira e da rentabilidade a curto prazo, as empresas tendem a procurar flexibilidade, rapidez e custos tão reduzidos quanto possível. No âmbito dos recursos humanos, salienta-se o facto de as empresas tenderem a reduzir o número de trabalhadores efetivos, mantendo ou “preservando” os mais qualificados; utilizarem formas flexíveis de emprego (trabalho a tempo parcial, autónomo e temporário); procurarem contratar o pessoal mais qualificado ao mais baixo preço possível; e, por último, subcontratarem empresas, que funcionam em rede.

Do ponto de vista dos processos de organização do trabalho, as empresas, no sentido de se adaptarem e responderem da forma mais célere possível às rápidas mudanças que vão acontecendo, procuram ser flexíveis. Uma das opções que tem sido tomada prende-se com a estrutura das organizações, pela via da redução dos seus níveis hierárquicos. Este “encurtamento” pode ter como consequência a transferência de responsabilidades de níveis hierárquicos superiores para níveis hierárquicos inferiores (operacionais), surgindo assim, um novo modelo de funcionamento das organizações. Nesta linha, onde imperava a fragmentação das tarefas e a especialização, tendem a predominar modelos de funcionamento caracterizados pela polivalência, pela autonomia e pela capacidade de iniciativa, mesmo nos postos de trabalho mais operacionais. Nas “novas organizações do trabalho” observam-se novas exigências ao nível das qualificações, “o objetivo é libertar o máximo possível de conhecimentos, capacidades e reduzir as limitações e bloqueamentos criados pelas compartimentações funcionais e hierárquicas a fim de permitir respostas rápidas às mudanças, com base na promoção e utilização da inteligência e criatividade e da cooperação eficaz” (Kovács, 2002:34). Salienta-se ainda que os processos de reestruturação ocorridos ao nível das organizações de trabalho encerram em si efeitos contraditórios sobre o trabalho e o emprego: “nalguns casos, relativos às actividades centrais ou estratégicas, o trabalho é revalorizado e a qualidade do emprego

melhorada; mas noutros casos, relacionados com as actividades externalizadas, desvaloriza-se o trabalho e deteriora-se o emprego” (Kovács, 2002:34).

Relativamente à estrutura do emprego e das profissões e à situação dos indivíduos face ao emprego observam-se consideráveis transformações. A este propósito, vale a pena referir o estudo desenvolvido por Manuel Castells e YoKo Aoyama sobre as principais transformações ocorridas entre 1920 e 1990, nos países que integravam o “G-7”. Apesar da heterogeneidade de situações observada, destacavam-se no entanto, algumas tendências: a extinção progressiva do emprego agrícola; o declínio do emprego na indústria transformadora; o aumento da importância dos serviços prestados às empresas e dos serviços sociais, observando-se uma diversificação das atividades de serviços enquanto fontes de emprego; o rápido crescimento das profissões de quadros dirigentes, intelectuais, científicas e técnicas; a formação de um proletariado de colarinhos brancos composto por trabalhadores semiqualeificados (sobretudo a trabalharem nos escritórios e nos serviços de venda a retalho); e, finalmente, a revalorização geral da estrutura de profissões pelo aumento das profissões que requerem qualificações superiores e um nível de instrução elevado (Castells; Aoyama, 1994: 5-36 cit. em Kovács, 2002: 35-36).

Podendo haver diferenças de perspetivas sobre a influência que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação tem vindo a exercer sobre as empresas e sobre os trabalhadores, existe, ainda assim, um consenso relativamente à ideia de que as novas tecnologias têm vindo a provocar reestruturações nas organizações e alterações ao nível do trabalho e do emprego, designadamente, a descentralização e a desagregação do trabalho e a sua coordenação numa rede interativa de comunicação em tempo real. Acresce ainda que, a segmentação e flexibilização do trabalho implicam a crescente diversificação dos horários laborais e das condições de trabalho, e a diferenciação e individualização dos trabalhadores e das relações de emprego (Kovács, 2002: 37). Para além dos processos de diversificação e de individualização, Rifkin introduz ainda a ideia de dualização; na sua perspetiva, “por um lado temos uma pequena elite de trabalhadores, os chamados ‘trabalhadores do conhecimento’ que, regra geral, têm um emprego estável e bem pago, e, por outro lado, um grande número de trabalhadores que não se encontra exatamente nessas condições” (Rifkin, 1995, cit. em Kovács, 2002: 37).

Neste contexto, e apoiando-nos na ideia de heterogeneidade de situações, regista-se um consenso em torno da ideia de que os grupos de trabalhadores pouco ou nada qualificados tendem a possuir empregos caracterizados por uma maior precaridade, encontrando-se, por isso, mais vulneráveis e mais facilmente expostos a processos de exclusão social.

Ainda sobre o crescimento do emprego Lindley estudou as projeções relativas aos EUA¹. A análise desenvolvida permitiu-lhe concluir que se previa que o crescimento mais rápido se registasse, por um lado, nas ocupações de gestão, profissionais e técnicas (associadas a níveis elevados de educação e formação) e, por outro lado, entre os chamados “trabalhadores de serviços” (categoria híbrida que abrange os níveis de qualificação médio e baixo, dependendo da atividade de serviços onde é exercida a profissão). O que nos parece pertinente salientar é que as projeções remetiam para uma situação de grande diversidade entre as ocupações de crescimento mais rápido, no que se refere aos

¹ Os dados apresentados dizem respeito às projeções relativas aos EUA para o período situado entre 1997 e 2006.

respetivos contextos de exercício profissional e aos requisitos em termos de qualificações. A propósito destes requisitos, as projeções indicavam que um terço do crescimento do emprego se registaria em ocupações que requeriam bacharelato e outro terço apenas formação de curta duração no posto de trabalho (Lindley, 2000: 41-43).

Para além do debate acerca dos requisitos em termos de qualificações, a discussão coloca-se ainda ao nível das competências. Começamos por salientar que as discussões em torno destes conceitos têm vindo a desenvolver-se um pouco por toda a parte e sob múltiplos enfoques. Segundo Lise Demailly, “a qualificação é um termo que remete para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados que atestam a capacidade de alguém para desempenhar funções determinadas, em função do seu sucesso num percurso formativo formal. Em contrapartida, a ‘competência’ refere-se a ‘um não sei quê através do qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho’”(Demailly, 1987: 61 cit. em Canário, 1999: 46). Nesta perspetiva, o conceito de qualificação remete-nos para a posse de determinado nível formal de qualificação escolar e/ou profissional e o conceito de competência para o domínio da sua utilização e mobilização nos diversos contextos da vida quotidiana.

Reinbold e Breillot defendem que “a produção de competências corresponde a um processo multidimensional, simultaneamente individual e coletivo, e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um determinado projeto de ação. Assim entendido, o conceito de competência corresponde a ‘saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização de um projeto’” (Reinbold e Breillot, 1993: 15 cit. em Canário, 1999:46-47).

Também Boterf relaciona o conceito de competência com a capacidade de mobilização adequada de saberes por parte dos indivíduos, numa situação e num contexto determinado; as competências surgem, nesta perspetiva, como “um construído” e não como um atributo dos sujeitos, neles incorporado. Segundo Boterf, “é na medida em que as competências são da ordem do ‘saber mobilizar’ (pode-se armazenar informações, mas não competências), que elas não podem ser dotadas de universalidade e existir independentemente dos sujeitos e dos contextos. (...) a competência, afirma o autor citado, não é um estado nem um saber que se possui, nem um adquirido de formação. Só é compreensível (e suscetível de ser produzida) ‘em ato’ e daí o seu carácter finalizado, contextual e contingente” (Boterf, 1994 cit. em Canário, 1999: 47).

Para Lindley, as chamadas “competências genéricas” também denominadas como “fundamentais”, “essenciais”, “chave”, ou “transferíveis”, encontram-se relacionadas com o desenvolvimento de capacidades ao nível da comunicação (literacia), da aplicação dos números (literacia numérica), da resolução de problemas, do trabalho em colaboração com outras pessoas, do aperfeiçoamento da aprendizagem e desempenho próprios, e do conhecimento das tecnologias de informação (literacia informática), (Lindley, 2000: 48).

Nesta perspetiva, numa contemporaneidade marcada por processos de mudança que atravessam o mundo em geral, espera-se que os colaboradores das organizações desenvolvam, globalmente, as competências acima referidas, assim como uma atitude reflexiva sistemática sobre a sua prática profissional e partilhem esse conhecimento reflexivo com aqueles com quem trabalham. O objetivo é conseguir uma adaptação constante aos contextos e postos de trabalho e às mudanças que neles

acontecem e que os indivíduos, autonomamente, mesmo nos níveis mais operacionais, encontrem “a melhor maneira” de cumprir os objetivos associados ao lugar que ocupam na organização. A possibilidade de isto acontecer será tanto maior quanto mais desenvolvida for a capacidade reflexiva dos colaboradores das organizações. Segundo Lindley, “os trabalhadores terão uma noção cada vez mais clara da ‘prática’ que realizam, fundamentada na sua reflexão sobre o que fazem e sobre a razão pela qual o fazem dessa (e não de outra) maneira” (Lindley, 2000: 48-49). Nesta linha, diferencia-se o conhecimento tácito (que cada pessoa aplica ao atuar numa determinada situação e que se encontra particularmente relacionado com “a prática” e experiência de cada trabalhador e com a sua capacidade de reflexão sobre as suas práticas), dos conhecimentos ou competências explícitas que decorrem dos processos formais de educação e formação. Lindley salienta ainda a importância da partilha dos conhecimentos tácitos que dessa forma se tornam acessíveis a um maior número de trabalhadores e passam para o domínio dos conhecimentos explícitos, contribuindo assim para o sucesso das organizações (Lindley, 2000: 49).

Finalmente, propomos uma breve reflexão sobre os processos de exclusão social, em particular no contexto das economias baseadas no conhecimento.

Começamos por salientar que os processos de exclusão social se apresentam como multidimensionais, na medida em que “resultam da ação conjugada de um conjunto de fatores, de que costumam ser particularmente destacados o mercado de emprego (pelos seus efeitos estruturantes nas possibilidades de participação em diversos domínios da vida social) e os sistemas de redistribuição dos rendimentos dos recursos materiais” (Capucha, 2005: 101). No entanto, os fatores e tipos de exclusão social não se esgotam naquelas dimensões; segundo Capucha, os fatores de exclusão são também de ordem subjetiva. Deste âmbito, salientam-se as imagens e representações preconceituosas acerca de certas categorias da população, que produzem efeitos no que diz respeito ao acesso às instituições e ao emprego, gerando situações de segregação social e marginalização. Refira-se ainda que, muitas vezes, essas representações se incorporam nas pessoas na forma de acomodação, vitimização, passividade, autoestima negativa, representação negativa de si e do mundo (Capucha e outros, 1998b; Fernandes, 2000b; Castro e outros, 2002 em Capucha, 2005). Assim sendo, fatores objetivos (como, por exemplo, as estruturas e dinâmicas do mercado de emprego, as dinâmicas demográficas e familiares, as situações de desemprego ou de emprego precário, as más condições de habitação e acesso a transportes, etc.) e fatores subjetivos (como, por exemplo, as situações negativas e preconceituosas a respeito das pessoas em situação de exclusão, a falta ou distorção da informação, a escassez de iniciativa estratégica e orientação para a sobrevivência quotidiana, a acomodação à escassez de oportunidades e falta de motivação, etc.) atuam conjuntamente gerando “atitudes e disposições fortemente sedimentadas e de efeitos duráveis que inibem a construção de projectos de vida activa, sendo impeditivos da participação e segregadores de círculos de pobreza instalada” (Capucha, 2005: 104).

Também Lindley reforça a perspectiva multidimensional relativamente aos cidadãos em situação de exclusão, que no seu ponto de vista podem não ser apenas os desempregados de longa duração e os seus dependentes ou os trabalhadores que auferem remunerações muito baixas que não lhes permitem fazer face às despesas básicas do quotidiano (os “trabalhadores pobres”, na sua

perspetiva), para o referido autor “as pessoas socialmente excluídas (...) carecem de cidadania, na acepção política do termo, mas também no sentido económico e social; carecem de acesso ao poder através de quem represente os seus interesses, para melhorar o seu *status*; carecem de acesso aos recursos em geral (...); têm acesso limitado à educação e à formação, além do âmbito da escolaridade obrigatória; carecem de redes que os ajudem a mobilizar o apoio-mútuo e a partilhar informação e aconselhamento; carecem de uma ‘rede de segurança’ social e financeira eficaz. Em termos globais, as pessoas socialmente excluídas são afectadas por um conjunto de desvantagens cumulativas que frustram as tentativas de resolução e vão reduzindo progressivamente a sua motivação para procurar novas estratégias” (Lindley, 2000: 58).

Relativamente aos contornos específicos da exclusão socioeconómica, Lindley considera que a combinação entre determinadas características pessoais (sexo, etnia, deficiência, etc.), determinadas características da família ou do agregado familiar (monoparentalidade, desemprego de alguns membros, residência em bairros pobres de zonas urbanas), e, ainda, determinados fatores relacionados com as experiências individuais, pode contribuir para o desenvolvimento de processos de marginalização persistente. Nesta linha, Lindley salienta a importância dos processos de socialização e de educação/formação para a inserção socioprofissional dos indivíduos, “as pessoas que tenham aprendido as bases elementares de literacia, literacia numérica, competências sociais e as competências cognitivas e manipulativas necessárias em áreas ocupacionais razoavelmente promissoras correrão menos riscos de enfrentar uma sucessão de empregos precários” (Lindley, 2000: 58). Por sua vez, a recorrência de situações de desemprego, “tem um grande impacto sobre as pessoas e as potenciais entidades empregadoras, podendo ir ao ponto de desencorajar as primeiras de tentar encontrar trabalho e as segundas de o oferecer” (Lindley, 2000: 58).

Nesta perspetiva, e mesmo considerando que os processos de exclusão social apresentam uma dimensão cumulativa e multidimensional, salienta-se o efeito potencial que determinadas políticas educativas e formativas poderão ter sobre a situação de determinados grupos, designadamente os mais vulneráveis.

2.1.4. A educação e formação ao longo da vida no contexto da sociedade de informação e do conhecimento

No sentido de serem ultrapassados constrangimentos que atravessam as sociedades contemporâneas e que assumem contornos específicos conforme os grupos de população, os países e regiões do mundo, e de acompanhar o ritmo e o tipo de mudanças, a educação e a formação numa perspetiva de “Aprendizagem ao Longo da Vida” assumiu na última década do século XX e princípios do século XXI, um carácter de “inevitabilidade”.

A perspetiva da “Aprendizagem ao Longo da Vida” coloca o enfoque, por um lado, “no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente” (*lifelong*) e, por outro lado, “em todos os domínios da vida” (*lifewide*). A dimensão *lifelong* encara a aprendizagem como um processo que se poderá desenvolver “desde o berço à sepultura”; a dimensão *lifewide* perspetiva a aprendizagem como um processo que pode ocorrer em todas as dimensões da vida, em múltiplos espaços e

diferentes contextos, podendo assumir diversas formas - formal, não-formal e informal -, que se apresentam complementares² (COMISSÃO EUROPEIA, 2000).

O *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*³, documento de trabalho da Comissão das Comunidades Europeias, surgiu em 2000 como documento orientador das políticas educativas e formativas dos vários Estados-Membros da União, após a realização do Conselho Europeu de Lisboa realizado em março de 2000. Por sua vez, o Conselho Europeu da [Vila Nova da] Feira teve como tema de base a reflexão e a definição da Estratégia Europeia para o Emprego, assente em quatro pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades. Acrescenta-se que “as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa confirmam que a aposta na **aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento**. Considera-se que os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne das alterações futuras e deverão contribuir para uma adaptação às mesmas. As conclusões do Conselho Europeu da Feira convidam ‘os Estados-Membros, o Conselho e a Comissão, nas respetivas áreas de competência, a circunscreverem estratégias coerentes e medidas práticas destinadas a fomentar a aprendizagem ao longo da vida para todos’” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000: 3).

Parte-se da ótica que, num contexto social e económico assente no conhecimento, o acesso a informações e conhecimentos atualizados pode ser a chave para o reforço da competitividade, da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho. Defende-se também que, face aos processos de mudança social e económica que atravessam a contemporaneidade, a Aprendizagem ao Longo da Vida poderá contribuir decisivamente para a concretização de dois objetivos fundamentais – a promoção da cidadania ativa e o fomento da empregabilidade.

O conceito de cidadania ativa relaciona-se com a capacidade participativa das pessoas nas várias esferas da vida social e económica; relativamente à empregabilidade salienta-se a capacidade de assegurar um emprego e de o manter. Sublinha-se ainda a assinalável interdependência entre os dois conceitos, na medida em que a posse de um emprego remunerado pode ter efeitos sobre a independência, autoestima e qualidade de vida global dos indivíduos, contribuindo para a promoção da sua participação ativa nos contextos em que vivem. A Aprendizagem ao Longo da Vida surge ainda relacionada com os processos de desenvolvimento comunitário assentes no desenvolvimento das capacidades competitivas e adaptativas dos cidadãos e nos seus próprios processos de

² Clarificando conceitos:

A **aprendizagem formal** decorre em instituições de ensino e formação e conduz à obtenção de diplomas e qualificações reconhecidos; a **aprendizagem não-formal** decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, à obtenção de certificados formais (pode ocorrer, por exemplo, no local de trabalho ou através de organizações ou grupos da sociedade civil, ou ainda através de organizações ou serviços criados como complemento dos serviços convencionais); e, a **aprendizagem informal** acontece na vida quotidiana e, ao contrário dos outros dois tipos de aprendizagem, pode não ocorrer de uma forma intencional, podendo mesmo não ser reconhecida pelos próprios indivíduos como enriquecimento de conhecimentos e aptidões (COMISSÃO EUROPEIA, 2000: 9).

³ Vários foram os documentos, decorrentes de vários encontros mundiais ou à escala europeia, promovidos a diversos níveis, que, designadamente entre 1990 e 2000, evidenciaram a necessidade de uma educação para todos (desde o acesso à escolaridade básica, ao acesso a outros níveis de aprendizagem), durante toda a vida, assim como a necessidade de “aprender a aprender” (Declaração de Jomtiem, 1990; Livro Branco sobre Educação e Formação-Ensinar e Aprender-Rumo à Sociedade Cognitiva, 1995; Educação-Um Tesouro a Descobrir, 1996; O Direito à Educação. Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida, 2000; Declaração de Dakar, 2000, entre outros). Limitamo-nos, no entanto, a uma reflexão sobre o *Memorando*, pelo momento em que surgiu – ano 2000 (início de uma década particularmente importante para a educação e formação de adultos, em Portugal), por decorrer da realização de dois Conselhos Europeus, considerados muito importantes para o desenvolvimento da Estratégia Europeia para o Emprego, e, nesta linha, por pretender “orientar” os vários Estados-Membros da União Europeia (incluindo Portugal), no domínio das políticas a implementar no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida.

desenvolvimento pessoal e social, contribuindo em última análise para a uma inserção ativa nas comunidades a que pertencem.

Apesar de ser salientada a importância de um sentido de responsabilidade partilhada entre todos os intervenientes⁴ relativamente à Aprendizagem ao Longo da Vida, o enfoque é colocado fortemente nos cidadãos: “os próprios indivíduos são os actores principais das sociedades do conhecimento. Acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua. Para desenvolver plenamente esta capacidade, as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas – em suma, tornar-se cidadãos activos. A melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e formação ao longo da vida” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000: 5). A este propósito, enfatiza-se a importância do contributo dos processos de socialização familiar e escolar (desde o ensino básico, à formação secundária, profissional inicial e contínua) para o desenvolvimento de disposições individuais positivas relativamente à aprendizagem; nesta perspetiva, destaca-se a relevância do “aprender a aprender” – “As pessoas só planearão actividades coerentes de aprendizagem ao longo das suas vidas se quiserem aprender” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000: 8).

Apesar do valor atribuído ao desenvolvimento de atitudes individuais positivas relativamente à aprendizagem, realça-se também a importância das primeiras experiências escolares, das oportunidades de educação e formação disponíveis, e dos conteúdos e métodos de aprendizagem⁵. Assim sendo, entende-se que, para o desenvolvimento de uma estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida com sucesso contribuem de forma decisiva, por um lado, a motivação individual para aprender e, por outro, a disponibilização de oportunidades de aprendizagem adaptadas às exigências e necessidades dos indivíduos. O desenvolvimento de uma estratégia desta natureza mostra-se especialmente relevante para os indivíduos que não tiveram ainda a oportunidade de desenvolver percursos educativos e formativos longos, ou que nunca tiveram a oportunidade de desenvolver, pelo menos do ponto de vista formal, qualquer percurso dessa natureza, num contexto societal em que, a par do valor atribuído às experiências profissionais, os níveis de certificação escolar e profissional e a posse de um diploma possuem uma notoriedade e valor significativos.

Neste contexto, defende-se a ideia de que o desenvolvimento de uma estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida permite a concretização tanto de objetivos económicos como de objetivos sociais e culturais, por se considerar que a mesma poderá contribuir para a melhoria da empregabilidade e adaptabilidade dos cidadãos, particularmente dos cidadãos menos qualificados e que são particularmente afetados por níveis de desemprego estrutural; e ainda, por se considerar que a educação e a formação poderão assumir uma importância significativa para a diminuição das disparidades entre os indivíduos socialmente integrados e os que se encontram em risco de exclusão social, entendendo-se no entanto, que os níveis de integração social dos indivíduos não dependem

⁴ Como principais intervenientes com responsabilidades partilhadas, nos processos de Aprendizagem ao Longo da vida, destacam-se os Estados-Membros, as instituições europeias, os parceiros sociais e as empresas, as autoridades regionais e locais, os profissionais da educação e da formação, as organizações, associações e grupos da sociedade civil e, por fim, os cidadãos.

⁵ Como fatores desmotivantes salientam-se os seguintes: experiências escolares iniciais mal sucedidas e vividas pessoalmente como negativas; a inacessibilidade das oportunidades de aprendizagem em termos de ritmo, localização e custo; a adoção de conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem que não considerem os universos culturais e as experiências de vida dos aprendentes; e o não reconhecimento dos conhecimentos, aptidões e competências já adquiridas ao longo da vida.

estritamente da posse de uma ocupação e/ou de um emprego remunerado: “a educação e a formação assumem importância sem precedentes em termos de influência que exercem nas hipóteses de os indivíduos ‘estar, participar e subir’, na vida. (...). A empregabilidade é, sem dúvida, um resultado fundamental de uma aprendizagem bem sucedida, mas a inclusão social assenta em outros aspetos que não apenas a garantia de um trabalho remunerado. A aprendizagem abre portas à construção de uma vida produtiva satisfatória, muito para além das perspectivas e situação de emprego de um indivíduo” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000: 10-11).

Por outro lado, devido, designadamente, ao envelhecimento da população e particularmente da mão de obra ativa da Europa, bem como, aos acelerados processos de mudança tecnológica, também os indivíduos que se encontram integrados no mercado de trabalho deverão desenvolver uma estratégia de atualização de conhecimentos e competências: “a perspectiva de uma população europeia em drástico envelhecimento significa que a necessidade de conhecimentos e competências actualizados não poderá ser satisfeita pela entrada de novos trabalhadores no mercado de trabalho, como acontecia no passado – serão demasiado poucos os jovens e o ritmo de mudança tecnológica é demasiado rápido, com especial incidência na célere transição para a economia digital” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000: 10).

Para além do *Memorando*, destaca-se ainda a publicação de dois documentos, pela Comissão Europeia: a “Proposta de RECOMENDAÇÃO DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO sobre as competências-chave para aprendizagem ao longo da vida”⁶ (COM, 2005) e o “Plano de Acção para a Educação de Adultos. Nunca é Tarde para Aprender” (COM, 2007).

Relativamente ao primeiro documento são oito as competências-chave apontadas: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica; espírito empresarial; e expressão cultural (COM, 2005:15). Acresce ainda que nesta perspectiva, o conceito de competência se refere a uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes, e o de competências-chave, para definir as competências necessárias a todos os cidadãos. As competências-chave incluem as competências básicas, mas vão para além destas (COM, 2005: 2). A estratégia de aprendizagem ao longo da vida deveria possibilitar a todos os cidadãos, precisamente o acesso às competências-chave.

Relativamente ao segundo documento, o mesmo visa sobretudo “os adultos que se encontram numa situação mais desfavorecida devido à sua fraca alfabetização e à inadequação das competências profissionais e/ou falta de capacidade para uma integração bem-sucedida na sociedade” (COM, 2007: 3). Nesta linha entende-se que a educação e formação de adultos (EFA) poderá ter um papel fundamental na redução da escassez da mão de obra devidamente “preparada” para enfrentar as exigências dos postos de trabalho, provocada por mudanças demográficas e pelos avanços tecnológicos. Parte-se da convicção que os sistemas EFA poderão contribuir para o aumento dos níveis de qualificação dos trabalhadores em geral e dos pouco qualificados; compensar o ainda elevado e persistente número de alunos que abandonam precocemente o ensino; reduzir a pobreza e

⁶ São oito as competências-chave apontadas: Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica; Espírito Empresarial; e Expressão cultural. (COM, 2005:15)

a exclusão social que afeta especialmente os grupos marginalizados; contribuir para a integração dos migrantes na sociedade e no mercado de trabalho; e, aumentar a participação dos cidadãos em processos de aprendizagem ao longo da vida, aspeto particularmente importante face ao aumento da idade ativa média na Europa (COM, 2007: 3). Para que os cidadãos acedam às “oportunidades de aprendizagem” considera-se importante oferecer aos mesmos uma orientação acessível e de qualidade; disponibilizar ofertas diferenciadas de aprendizagem que respondam às necessidades específicas dos indivíduos; criar sistemas flexíveis de avaliação, validação, reconhecimento e certificação de conhecimentos; alargar o acesso ao ensino superior, abrangendo designadamente formandos adultos; e incentivar os indivíduos na sua própria aprendizagem, promovendo assim quer a sua realização pessoal quer a sua empregabilidade (COM, 2007: 7).

Mas retomando o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, apesar do valor atribuído a este documento, nomeadamente pelos contributos que o mesmo trouxe para o debate europeu sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, na perspetiva de alguns autores mostra-se pertinente uma reflexão mais aprofundada sobre o mesmo. Rui Canário (2001; 2005) é um dos autores que questiona algumas das perspetivas apresentadas. Do seu ponto de vista, o *Memorando* contribuiu para a passagem de uma abordagem assente no conceito de “Educação Permanente” (anos 70), para uma abordagem assente no conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, representando este último uma rutura face ao primeiro. Acresce ainda que, na opinião de Canário, a ideia de “aprendizagem em todas as fases da vida” não é recente; na sua perspetiva, esta ideia remonta ao período da Revolução Francesa, altura em que Condorcet (1743-1794) já defendia a ideia de que a aprendizagem deveria constituir um processo duradouro ao afirmar que “a educação deve estar permanente em todas as etapas da vida”. Por sua vez, o Relatório da UNESCO coordenado por Edgar Faure e publicado em 1972 com o título “Aprender a Ser”, representou, de acordo com Canário, um marco no que respeita à Educação e à Formação, por representar um verdadeiro manifesto da “Educação Permanente”, ao colocar no centro dos processos educativos e formativos o desenvolvimento global do indivíduo (Canário, 2001).

Ainda relativamente à diferença de perspetivas entre o movimento assente no conceito de “Educação Permanente” e o movimento assente no conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, para Canário, enquanto o primeiro colocava a pessoa no centro de todas as atividades educativas – sendo a educação e a formação entendidas como processos de construção da própria pessoa, que conduziam à sua promoção e integração social⁷ –, o movimento da “Aprendizagem ao Longo da Vida” representa uma subordinação funcional das práticas educativas à racionalidade económica, na medida em que se considera que a educação e a formação poderão e deverão desempenhar um papel significativo relativamente a determinados problemas que atravessam a contemporaneidade (como seja o desemprego, a inadaptação da mão de obra decorrente da inovação tecnológica...), e que, conforme se manifestam na atualidade, se relacionam com os chamados processos de mundialização ou globalização.

⁷ Associado ao movimento da “Educação Permanente”, surge ainda o desenvolvimento de uma perspetiva crítica relativamente “à forma escolar” e o desenvolvimento de novas perspetivas teóricas relativamente à formação, a partir do surgimento da corrente das “histórias de vida”, que fez deslocar as perspetivas educativas da dimensão “ensino” para a dimensão “aprendizagem”, e que coloca os indivíduos no centro do processo educativo, ao basear-se na reflexão que o indivíduo faz “sobre si próprio”.

Para Canário, aos fenómenos da mundialização e da globalização estão associados os processos de evolução tecnológica (com consequências ao nível do trabalho e do emprego), de integração económica supranacional (como seja o projeto da União Europeia), de deslocação dos centros de poder (do Estado-Nação para os níveis europeu e mundial) e de predominância do capital financeiro (as grandes decisões dependem de grandes grupos económicos e não dos Estados).

Neste contexto, questões relacionadas com a produtividade, a competitividade, a adaptabilidade e a empregabilidade adquiriram uma centralidade significativa. Do ponto de vista económico-social, o desemprego estrutural e a precariedade do trabalho assumiram um peso significativo, contribuindo para o acentuar das desigualdades sociais. Para Canário, e face às transformações ocorridas nomeadamente na esfera do trabalho, o *Memorando* surge ancorado em três tipos de argumentos: o da inovação tecnológica, o da produção e o da competitividade e adaptabilidade. Neste contexto, entende-se que os sistemas de educação e formação poderão e deverão concorrer para a obtenção dos resultados esperados nos domínios acima referidos, contribuindo simultaneamente para o reforço da coesão social (que na perspetiva do autor representa “a outra face” da exclusão social) e para a diminuição dos processos de conflitualidade social. Canário considera que os sistemas de educação e formação, para além de estarem subordinados às lógicas da racionalidade económica, acabam por integrar um conjunto de mecanismos de controlo social. Sublinhe-se ainda que, para este autor, particularmente duas das perspetivas preconizadas pelo *Memorando* são passíveis de ser questionadas: por um lado, acredita-se que os sistemas educativos e formativos poderão ter um contributo significativo na diminuição das elevadas taxas de desemprego que assolam a Europa (no entanto, apesar do aumento dos investimentos em formação, o desemprego e o trabalho precário continuam a aumentar), e, por outro lado e em simultâneo, os indivíduos, isoladamente, são colocados no centro da resolução do problema do desemprego e das suas consequências. Nesta linha, atribui-se ao indivíduo a responsabilidade de, ao longo da sua vida, ir desenvolvendo continuamente as suas competências (perspetiva da autoformação e da gestão individual do percurso escolar e profissional), de forma a conseguir adaptar-se e responder eficazmente às mudanças que vão acontecendo no mundo do trabalho, a garantir a obtenção e a manutenção do seu posto de trabalho, e a afastar-se de possíveis processos de exclusão, que, na atualidade, se associam de uma forma direta e linear ao desemprego e à não-escolarização (Canário, 2001; 2005).

A questão da relação entre exclusão social e competências tem sido analisada e problematizada por vários autores; segundo Lindley (2001), os dados, nomeadamente europeus, relativos ao desemprego têm vindo a revelar a existência de uma relação positiva entre taxas de desemprego (particularmente o desemprego de longa duração, ou a acumulação de períodos duradouros de desemprego ao longo da vida), baixos níveis de educação e formação e baixos níveis de rendimento. De acordo com Lindley, perante a evidência do elevado número de desempregados que tendem a encontrar-se desprovidos de competências e qualificações, a solução política tem passado pela oferta de mais oportunidades de educação e formação aos desempregados. Esta solução, na sua ótica, carece de reflexão e problematização, nomeadamente pelo facto de numa conjuntura caracterizada por elevados níveis de desemprego, os mais qualificados também se debaterem com dificuldades de inserção no mercado de trabalho, acabando muitas vezes por, nos processos de busca de emprego,

ocupar postos de trabalho que pressupõem menos qualificações, observando-se assim o fenômeno da “sobrequalificação”. Segundo Lindley, a tendência de descida das pessoas mais qualificadas na hierarquia das profissões acaba por ter efeitos negativos sobre aqueles que possuem qualificações inferiores, e efeitos mais graves ainda sobre os que não possuem quaisquer qualificações.

Como consequência, podemos ter então um cenário de desajuste entre as qualificações dos detentores dos postos de trabalho e as qualificações que estes exigem, sendo que, face à descida de pessoas mais qualificadas na hierarquia de profissões, os menos qualificados (mesmo que detentores das qualificações exigidas pelo posto de trabalho a que concorrem) tendem a ser “empurrados” para os níveis mais baixos da referida hierarquia, e os que não possuem qualificações a incluírem cronicamente o grupo dos desempregados – é o fenômeno do agravamento do desemprego sobre aqueles que não têm qualquer formação.

Nesta linha, Freire (2008) também refere que à medida que aumenta o número de indivíduos com mais níveis de escolaridade devidamente certificados, se assiste a uma desvalorização progressiva e sucessiva dos diferentes graus de ensino e dos diplomas que os “sancionam”, assistindo-se por esta via à criação de uma “autoilusão social” no que respeita a projetos e trajetórias ascendentes das novas gerações; a este propósito valerá a pena referir o que Freire nos diz: “Aqui temos talvez, em contexto democrático moderno, um exemplo maior de autoilusão social, no que toca aos projetos e trajetórias ascendentes das novas gerações: os pais, os próprios e o país – cada um à sua maneira -, investem (isto é, consagram recursos possuídos ou às vezes a ‘crédito’) na educação formal dos jovens; e quando estes julgam ter alcançado patamares compensadores de posicionamento e reconhecimento sociais dão-se conta de que, porventura, o título de ‘doutor’ ou ‘engenheiro’ vale muito menos do que aquilo que haviam imaginado (Freire, 2008: 124). Acrescenta-se no entanto que esta perspetiva não nos parece significar a desvalorização da importância de percursos escolares longos, apenas contribui para a análise desses fenómenos.

Retomando a questão da relação entre desemprego e percursos de educação/formação, Lindley defende que a criação de mais oportunidades formativas destinadas aos desempregados que se encontram cumulativamente em situação de maior desfavorecimento, por si só, poderá não contribuir para a melhoria das suas perspetivas de emprego. Relativamente aos grupos de população que se encontram numa situação de maior vulnerabilidade, Lindley defende que o combate à exclusão social através dos mecanismos da formação e do mercado de trabalho exige a adoção de outras medidas específicas. Nesta linha, a adoção de medidas orientadas para a formação e o trabalho deverá ser acompanhada da implementação de outras medidas que promovam a prestação de uma assistência mais direta aos grupos mais vulneráveis. Destacam-se, assim, dois tipos de medidas, por um lado, as medidas que promovam a redução dos “riscos enfrentados pelos agregados familiares que funcionam com orçamentos muito apertados, sem margem de manobra para fazer face a incertezas: por exemplo, promovendo a elegibilidade destas pessoas ao pagamento de benefícios sociais ou a bolsas de formação, caso participem em programas de formação ou de experiência laboral” (Lindley, 2000: 64-65); e, por outro lado, a dinamização de estratégias por parte dos serviços de emprego que “apoiem de maneira sustentada as pessoas, ajudando-as a pôr em prática estratégias de reintegração profissional e disponibilizando-lhe os recursos necessários para conseguirem procurar

emprego com eficácia" (Lindley, 2000: 65). Em nosso entender, os Cursos EFA, designadamente os destinados a públicos sem a escolaridade obrigatória e desempregados ou noutras situações de vulnerabilidade, enquadram-se neste tipo de medidas. Mais à frente retomaremos este tema.

2.2. Alguns contributos teóricos para a compreensão do processo de entrada e permanência em formação

2.2.1. Das "imposições estruturais" às "vontades individuais"

Conforme já explicitado anteriormente um dos objetivos centrais deste trabalho é ficar a conhecer que fatores contribuíram para o ingresso dos indivíduos nos cursos EFA em análise, assim como compreender que fatores contribuíram para a sua frequência com sucesso, uma vez que o percurso escolar de parte dos formandos tinha até então sido marcado pelo insucesso e pelo abandono escolar sem a conclusão da escolaridade obrigatória; também alguns dos formandos já tinham frequentado outras ofertas formativas de "segunda oportunidade" (como o Ensino Recorrente), mas sem sucesso.

Ora, desde o surgimento da sociologia que esta disciplina se debruça sobre a problemática da ação humana numa perspetiva de compreender o que faz agir os indivíduos, num determinado contexto social. Para o aprofundamento desta questão têm contribuído as perspetivas dos principais teóricos da disciplina desde os clássicos aos contemporâneos. Sem pretendermos, de todo, a exaustão, parece-nos pertinente percorrer algumas dessas perspetivas.

Duas abordagens marcaram o pensamento sociológico clássico, o individualismo metodológico e o holismo, perspetivas estas que se apresentavam como "em oposição" na análise da realidade social (Riutort, 1999).

A primeira abordagem surge na transição do séc. XIX para o séc. XX e assenta na ideia de que a compreensão da realidade social decorre da explicação dos comportamentos individuais. Esta perspetiva, em sociologia, começa por ser associada ao pensamento Weberiano. Weber, numa perspetiva compreensiva da ação humana constrói um quadro analítico dessa mesma ação, distinguindo vários tipos de ação social, a saber: a atividade racional por finalidade, em que o ator social seleciona os meios mais adequados para atingir os seus objetivos, fazendo o cálculo das consequências previsíveis da sua escolha; a ação racional por referência a valores, isto é por relação às suas convicções, sem que se preocupe com as consequências da sua ação; a afetiva, que se baseia nos seus sentimentos e emoções, e finalmente, a tradicional, determinada pelos usos e costumes (Aron, 1991).

Nesta linha, Weber propõe uma distinção que se tornou clássica, entre "racionalidade por relação a um fim" ou racionalidade teleológica e a "racionalidade por relação aos valores". A primeira diz respeito à utilização dos meios adequados tendo em consideração os fins em vista sendo que este tipo de racionalidade se apresenta muito comum na ação económica (os anglo-saxónicos referem-se a este tipo de racionalidade como racionalidade utilitária ou *rational choice*); a segunda consiste na orientação da ação segundo valores (racionalidade axiológica), entendendo-se que o ator age de acordo com a ideia do que é moralmente aceitável (ética da convicção). Salienta-se ainda que a

abordagem weberiana defende que independentemente do tipo ou tipos de ação em presença (poderão observar-se tipos de ação "mistas"), as mesmas são passíveis de uma interpretação racional; para Weber a racionalidade é um dos aspetos característicos da sociedade moderna (Weber, 1989).

O conceito de ação social é um conceito Weberiano que foi utilizado por vários autores, ainda antes, mas sobretudo, após Weber. A teoria acionalista ou da ação social parte da ideia de que o ator social age não de modo mecânico ou reativo, mas de modo significativo. Cabe, nesta perspetiva ao sociólogo, compreender a ação dos indivíduos, o que pressupõe apreender os motivos da sua ação assim como interpretar o significado que os indivíduos lhe conferem. Não podemos deixar ainda de referir que apesar da importância atribuída ao indivíduo e à racionalidade dos seus atos, se considera que o contexto social tem interferência nas decisões e cálculos dos atores e que os indivíduos no jogo da interação social com os outros podem, em algumas circunstâncias não conseguir antecipar os efeitos dos seus atos⁸. Acresce ainda, que o contexto em que os indivíduos agem são caracterizados por constrangimentos de várias ordens, não se podendo por isso falar de um "primado absoluto" do individual sobre o social. Apesar das críticas ao individualismo metodológico é-lhe reconhecida uma mais-valia: o indivíduo não é visto como um ser meramente passivo e dependente das estruturas sociais, e assim sendo, não se limita a agir mecanicamente sem atribuir qualquer significado às suas ações (Riutort, 1999).

As críticas que foram sendo formuladas a esta abordagem prendem-se com o próprio conceito de racionalidade que no entender de alguns autores se presta a alguma discussão. James March e Herbert Simon introduziram o conceito de "racionalidade limitada", para estes "o indivíduo, confrontado com uma situação prática, não regista *a priori* o conjunto de soluções possíveis, encarando apenas um certo número delas, as que lhe são imediatamente acessíveis, entre as quais faz a escolha. A racionalidade a que ele recorre é, além disso chamada 'adaptativa' pois o indivíduo não é espontaneamente racional: aquela é fruto de uma aprendizagem que, lhe permite adaptar-se progressivamente às circunstâncias que encontra" (Riutort, 1999: 54). Para além da impossibilidade de antecipação total e do progressivo carácter adaptativo do indivíduo às situações com que se confronta também é questionável a ideia do indivíduo que age sem ser tida em consideração, por exemplo, a sua trajetória e história pessoal; nesta perspetiva, chegou-se a supor que no limite, qualquer indivíduo, perante uma dada situação, reagiria da mesma forma independentemente do seu próprio percurso. "Dito de outra forma, o paradoxo desta sociologia individualista reside justamente no facto de ignorar o que diferencia os indivíduos entre si. Esta 'sociologia sem sujeito' negligencia demasiado o contexto social: os indivíduos não adotam o mesmo comportamento de acordo com a situação cuja perceção pode de resto afigurar-se errónea e diferir consoante as trajetórias pessoais, as propriedades sociais..." (Riutort, 1999: 55).

⁸ Raymond Boudon, um defensor acérrimo do individualismo metodológico, introduz a este propósito o conceito de "efeito perverso"; Boudon considera que a ação é o resultado da agregação dos comportamentos individuais o que significa que para Boudon os comportamentos coletivos são redutíveis à soma dos comportamentos individuais. Saliencia no entanto que o efeito dessa aglutinação das ações individuais não é totalmente controlável, revelando-se mesmo, por vezes, contrário aos projetos dos indivíduos, observando-se um efeito não pretendido que pode contrariar as antecipações e os objetivos formulados isoladamente pelos mesmos (Boudon, 1977)

A esta abordagem opõe-se o holismo (Durkheimiano), que dá prevalência ao todo societal. A ideia do primado da sociedade sobre o indivíduo é central na sociologia de Durkheim; a noção de sociedade é apresentada como uma grande entidade moral que ultrapassa o indivíduo. Nesta linha, o indivíduo está subordinado a uma entidade que o transcende – a sociedade, não sendo considerada a sua individualidade. “A perspectiva de E. Durkheim sobre a sociedade e os factos sociais é uma perspectiva holística, no sentido em que apenas se consideram pertinentes as características do todo, sendo irrelevante a consideração das partes, neste caso as organizações, grupos ou indivíduos, que constituem esse todo. (...) o que é social é-o porque está na sociedade, e por isso está nos indivíduos que compõem essa sociedade. A inversa não é verdadeira. (...) Assim, o indivíduo está não só subordinado à entidade transcendente que é a sociedade, como não é tido em consideração, na sua individualidade, na abordagem proposta” (Pinto, 2000).

Durante a primeira metade do século XX assistiu-se ao desenvolvimento das correntes funcionalistas inspiradas na obra de Durkheim. Este enfoque sobre a realidade social é então apelidado de funcionalista devido à importância atribuída à análise funcional, a análise que explica os factos sociais pela elucidação das funções que desempenham. O funcionalismo funda-se primeiro numa análise psicológica (escolas alemãs de Wundt e norte americana de William James) e numa análise antropológica (como veremos abaixo), sem ignorar o vastíssimo trabalho de John Dewey, da *Escola de Chicago* que refletiu aprofundadamente sobre a ação e interação humanas como elementos principais da integração social. Trata-se de uma abordagem determinista que se opõe às perspetivas de uma sociologia da ação.

Podemos dizer que o funcionalismo encerra vários tipos de abordagem dos fenómenos sociais. A expressão começou por ser usada por Radcliffe-Brown e por Malinowski (o chamado funcionalismo absoluto de origem antropológica). O primeiro inspira-se no organicismo e olha para a sociedade da mesma forma que as ciências biológicas olham para os organismos vivos, considerando que a sociedade é um todo indissociável; o segundo tende a explicar os factos sociais pela função/papel que desempenham no sistema cultural global, e pela forma como estão ligados uns aos outros naquele sistema (Pinto, 2000). Para ambos os autores, assim como os órgãos do corpo têm uma “função biológica”, a análise funcional consiste em relacionar cada instituição com uma determinada função social.

Avançamos na nossa análise fazendo referência a Talcott Parsons pelo seu papel na difusão do funcionalismo na teoria sociológica; através da sua corrente de pensamento conhecida por “funcionalismo estrutural” ou de “estrutural funcionalismo”. Parsons desenvolve uma visão “sistémica” e “funcionalista” da sociedade; na sua perspetiva, para que uma sociedade possa existir de uma forma estável tem de cumprir várias funções, a de adaptação ao meio, a de prossecução de objetivos, a de integração e a de manutenção (Parsons, 2010). A função de adaptação ao meio assegura a sobrevivência da sociedade; a de prossecução de objetivos garante que os vários sistemas funcionam por se encontrarem orientados para um fim; a de integração é fundamental por assegurar a integração dos indivíduos num grupo; e por fim a de manutenção garante a perpetuação dos modelos e das normas. Acrescenta-se ainda que “a cada uma destas funções corresponde um subsistema: o subsistema económico visa a adaptação, ao subsistema político compete a definição

dos fins, ao subsistema cultural (religião, escola) compete a definição das normas e dos valores, finalmente ao subsistema social compete a integração social". Parsons considera que para além destes sistemas serem abertos e evolutivos dão uma determinada margem de escolha ao indivíduo, embora no quadro de uma regulação económica e social, como seja a integração das normas pelos indivíduos (Molenát, 2011: 62).

Também Merton (1968) aprofunda o conceito de função, sendo que para este autor todas as funções têm uma dimensão de ajustamento ou adaptação. Mas ao aprofundar o conceito de função, distingue as funções manifestas das funções latentes, sendo as primeiras conscientes e as segundas involuntárias ou inconscientes e portanto afastadas dos seus motivos explícitos. Merton alerta-nos também para a necessidade de distinguirmos as "motivações conscientes" de uma dada prática das suas "consequências objectivas", numa perspectiva de distinção entre uma ação e os seus efeitos⁹. O conceito de "profecias autorrealizáveis" pretende dar conta precisamente da relação entre uma ação e os seus efeitos. A ideia fundamental que se pretende transmitir através deste conceito é a de que a representação que os indivíduos têm de uma dada situação contribui para "criar" essa situação; para Merton a profecia autorrealizável começa por ser uma definição falsa de uma situação, mas essa definição errada dá origem a um novo comportamento, que a torna verdadeira (Merton, 1968 in Molénat, 2011)¹⁰

No início da segunda metade do séc. XX, isto é após o domínio das abordagens estrutural funcionalistas e dos estudos quantitativos desenvolvidos pela denominada Escola de Chicago¹¹ surge uma nova orientação no quadro da análise sociológica, o interacionismo simbólico¹², promovido inicialmente por Blumer, que exerceu forte influência nos seus discípulos, designadamente Howard Becker e Erving Goffman (que desenvolveram a chamada sociologia das interações da vida quotidiana) (Molenát, 2011).

Começamos por salientar que esta corrente de pensamento se começou por inspirar no pensamento de Georg Herbert Mead ao basear-se (contra a perspectiva funcionalista) na ideia de que os factos sociais não são um dado, mas um processo que se constrói no quadro de situações concretas. Mead foi um filósofo que se especializou em psicologia social e que desenvolveu estudos sobre os processos de interação social e sobre socialização. Na sua perspectiva e como aponta Pinto (2000: 106-107), "o comportamento das pessoas é referido ao processo de comunicação. A consciência de si nasce da interacção, das trocas, das relações de reciprocidade. Considerando que a significação é central nos processos de interacção e adaptação social, este autor vai propor uma das interpretações

⁹ Merton sublinha de facto a importância das funções latentes de uma determinada ação, isto é as que são inconscientes para os indivíduos envolvidos; a este propósito e a título de exemplo "as cerimónias da chuva entre os índios hopi têm como motivo consciente atrair a chuva; o etnólogo admitirá que existe uma outra função, subjacente a essa cerimónia mágica: manter a coesão do grupo, por exemplo" (Molenát, 2011).

¹⁰ Como exemplo temos a "neurose do fracasso" do estudante: se este está convencido que não consegue passar num exame, o stress e a desmotivação poderão levá-lo ao fracasso efetivo. Merton realça que o contrário também pode acontecer: se os automobilistas individualmente recearem um engarrafamento e decidirem usar os transportes coletivos ou diferirem a partida tornam o trânsito mais fluido; neste caso é a predição de um acontecimento que impede que este se realize (Molénat, 2011).

¹¹ A escola de Chicago está associada ao nascimento da sociologia Americana e aos primeiros estudos sobre a cidade e os bairros; esta escola teve origem nos anos 20 e desenvolveu estudos sobre a imigração, as relações entre comunidades, os fenómenos do desvio e da criminalidade, entre outros temas. Park e Burgess são dois nomes pioneiros desta escola, tendo sido os primeiros a aplicar o conceito de interação às relações sociais. Muito resumidamente, e nesta perspectiva entende-se por interação social o processo através do qual as pessoas se relacionam umas com as outras num determinado contexto social.

¹² A que alguns chamam de "Segunda Escola de Chicago".

mais fecundas dos processos de socialização. Segundo Mead, o 'eu' (*moi*) vai-se desenvolver na medida em que vai sendo capaz de assumir e compreender uma variedade considerável de atitudes e papéis. Aliás, o desenvolvimento do 'outro' (*soi*) está intrinsecamente ligado à experiência social".

Ora, o interacionismo simbólico dá particular relevância à compreensão dos processos através dos quais as pessoas constroem as suas ações, sendo estas entendidas não como o resultado das estruturas, mas como expressões do desenrolar das interações (Pinto, 2000). Numa perspetiva interacionista "É na dinâmica das trocas entre as pessoas (interações) e através do sentido que os indivíduos conferem à sua ação (donde o qualificativo de simbólico) que é possível captar a essência do jogo social" (Molenát, 2011). As correntes interacionistas procuram assim, descrever o desenrolar concreto das interações sociais, por se considerar, como foi referido anteriormente, que é nas situações de interação que o sentido é construído pelos participantes; a interação entre parceiros é pois lugar de construção social, sendo que a conceção que os atores têm da realidade social é ela própria objeto de estudo sociológico. Nesta linha, essas significações são entendidas como "produtos sociais" por se construírem nos processos de interação em que os indivíduos estão envolvidos (Blumer, 1986; Turner, 2002). Parece-nos valer a pena conhecer as palavras do próprio Blumer, acerca da perspetiva interacionista "A primeira premissa é a de que os seres humanos agem em relação às coisas, com base no significado que estas têm para eles [...] A segunda premissa é a de que o significado de tais coisas deriva ou emerge da interacção social entre o indivíduo e os seus pares. A terceira premissa é a de que estes significados são manipulados e transformados por intermédio de um processo interpretativo utilizado pelo indivíduo para lidar com as coisas com que se depara" (Blumer, 1969: 2 cit. em Turner, 2002: 233).

O interacionismo simbólico adquire ainda uma expressão mais radical pela via da criação da corrente etnometodológica, desenvolvida por Harold Garfinkel, que, influenciado por Alfred Shutz, defende que o que importa compreender são os raciocínios práticos que as pessoas mobilizam no quotidiano da vida social; a estes raciocínios Garfinkel apelida de etnométodos, que constituem a fonte de conhecimento do jogo social (Molenát, 2011).

Acrescenta-se que a abordagem de Shutz, denominada de fenomenológica, se centra na ideia de que cabe ao sociólogo compreender o sentido que os indivíduos dão à sua ação, devendo para isso aceder à experiência imediata e familiar dos indivíduos; Shutz aprofundou portanto a problemática das ações intencionais e a possibilidade de aceder ao sentido dessas ações.

Continuando e retomando a corrente da etnometodologia, para Garfinkel, a ordem social não se impõe aos indivíduos, é criada por eles; nesta linha de pensamento os indivíduos não agem de acordo com alternativas pré-estabelecidas, apresentando, pelo contrário, competências para interpretar a situação em que se encontram e agir de acordo com essa interpretação; a realidade social é assim uma "realização prática" que decorre do trabalho dos seus membros. Para terminar a etnometodologia reabilita o ponto de vista dos atores (Molénat, 2011).

Eis que chegou o momento de refletirmos sobre algumas perspetivas contemporâneas sobre a ação humana; começamos pela perspetiva de Anthony Giddens, cujo núcleo central de pensamento é exposto naquela que é considerada a sua obra fundamental, *A Constituição da Sociedade* (1984), na

qual o autor apresenta a denominada "Teoria da Estruturação", cujas premissas passamos a apresentar.

Através da sua proposta teórica, Giddens propõe-se ultrapassar a divisão existente entre as abordagens objetivistas e subjetivistas sobre o mundo social, sendo que as primeiras enfatizam a predominância do todo social sobre o sujeito (primado da estrutura) e as segundas enfatizam, pelo contrário o "poder do sujeito", dotado de total liberdade, intencionalidade e poder de decisão sobre o curso da sua vida (sociologia interpretativa), estrutura e ação são assim duas abordagens simultaneamente concorrentes e divergentes. Através da Teoria da Estruturação, este autor procura ultrapassar aquela polaridade analítica, designadamente a partir do teorema da "dualidade da estrutura"; nesta perspetiva a estrutura é condição e resultado da ação, fator de constrangimento e de possibilidade de agência (Pires *in* Giddens, 2000). Assim sendo, nem a estrutura detém primazia sobre a ação, nem esta detém primazia sobre a estrutura, "a estrutura é constituída pela atividade humana e é ao mesmo tempo meio desta constituição. Diferentemente da tradição que concebe a estrutura basicamente como sistema de constrangimento ou de coerção, Giddens ressalta, o caráter dual das estruturas na configuração da ação: constrangimento/limitação e habilitação/possibilidade (Giddens, 1989: 133), e a partir desta dualidade, propõe a integração ação-estrutura." (Carneiro, 2006: 40). A estrutura tanto capacita como constrange, sendo que as articulações entre constrangimento e capacitação são precisamente objeto da teoria social (Giddens, 2000).

Apresentada a ideia fundamental de Giddens, importa aprofundar um pouco a sua proposta teórica, pelo valor que a mesma aporta para a compreensão do mundo social e do comportamento dos atores.

Começamos por salientar a ideia de que os agentes ou atores humanos são dotados de capacidades reflexivas sendo assim agentes cognoscitivos designadamente ao nível da sua consciência prática¹³; e porque esta é uma das premissas fundamentais da sua proposta analítica, nada melhor do que recorrer às suas próprias palavras: "Os agentes humanos – uso indistintamente um e outro termo – têm, como aspeto inerente do que fazem, a capacidade para entender o que fazem enquanto o fazem. As capacidades reflexivas do ator humano estão caracteristicamente envolvidas, de um modo contínuo, no fluxo da conduta cotidiana, nos contextos de atividade social. Mas a reflexividade opera apenas parcialmente num nível discursivo. O que os agentes sabem acerca do que fazem e de por que o fazem – sua cognoscitividade *como* agentes – está largamente contido na consciência prática. Esta consiste em todas as coisas que os atores conhecem tacitamente sobre como 'continuar' nos contextos da vida social sem serem capazes de lhes dar uma expressão discursiva direta" (Giddens, 1989: XVIII – XIX).

Relacionado com esta premissa destaca-se o conceito de rotinização, dada a importância do caráter precisamente rotinizado que a vida social adquire quotidianamente à medida que se desenrola no

¹³ Embora a distinção não possa ser rígida, Giddens distingue "consciência prática" e "consciência discursiva", considerando que a primeira consiste "no que é feito" e a segunda "no que é dito". Reforçamos, na linha do que anteriormente foi dito, que para Giddens pode haver "permeabilidade" entre os dois tipos de consciência, decorrente designadamente dos processos de socialização e das experiências de aprendizagem dos agentes: "Não pretendo que a distinção entre consciência discursiva e consciência prática seja rígida e impermeável. Pelo contrário, a divisão entre as duas pode ser alterada por numerosos aspetos da socialização e das experiências de aprendizagem do agente. Não há barreiras entre esses dois tipos de consciência; há apenas as diferenças entre o que pode ser dito e o que, de modo característico, é simplesmente feito. Existem barreiras, porém, centradas principalmente na repressão, entre a consciência discursiva e o inconsciente" (Giddens, 1989: 5).

tempo e no espaço. De acordo com Giddens, tudo o que é habitualmente feito constitui um elemento básico da atividade social e contribui para o desenvolvimento de mecanismos de confiança e segurança ontológica importantes para a vida dos agentes sociais. Acrescenta-se no entanto que, é no caráter repetitivo das atividades sociais que assenta o que este estudioso apelida de “caráter recursivo” da vida social, conceito que procura evidenciar, a par da rotinização, a recriação constante das propriedades estruturadas da atividade social, pela via da dualidade da estrutura e dos recursos que as constituem, evidenciando-se assim a já referida interdependência entre estrutura e agência (Giddens, 1989: XIX). Nesta linha, o que interessa às ciências sociais é o estudo das práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo, na medida em que “as atividades sociais humanas (...) são recursivas. Quer dizer elas não são criadas por atores sociais mas continuamente recriadas por eles através dos próprios meios pelos quais se expressam *como* atores” (Giddens, 1989: 2). Veja-se portanto a relação entre os conceitos de estruturação, dualidade da estrutura e recursividade da vida social, num contexto de dependência mútua entre estrutura e agência. Importa ainda salientar que o caráter recursivo das práticas sociais só é possível quando estamos perante atores ou agentes humanos reflexivos e cognoscitivos, no sentido anteriormente referido.

A relação dialética entre estrutura e ação pressupõe, segundo Giddens, ter em consideração alguns conceitos que em seu entender lhe estão associados, designadamente os conceitos de tempo e espaço. Na sua perspetiva, a compreensão da agência humana pressupõe ter em consideração a temporalidade e a natureza localizada das interações sociais, na medida em que as práticas sociais são sempre atividades situadas, isto é ocorrem em determinados tempos e espaços (entendidos como cenários de interação), donde a importância de situar a ação humana na sua contextualidade historicamente localizada.

Terminamos esta etapa do nosso trabalho com a apresentação, ainda que sintética, do “modelo de estratificação do agente”, modelo este que preconiza a distinção entre a *monitorização reflexiva da ação*, a *racionalização da ação* e a *motivação da ação* (Giddens, 1989: 4).

Relativamente à monitorização reflexiva da ação podemos entendê-la como o processo reflexivo, assente na racionalidade, através do qual os agentes, entendidos como atores competentes controlam a sua própria ação, assim como a dos outros, e esperam que estes também o façam, nos diversos espaços sociais e físicos em que se movem numa determinada temporalidade. Nesta perspetiva, “o monitoramento reflexivo da actividade é uma característica crônica da ação cotidiana e envolve a conduta não apenas do indivíduo mas também dos outros. Quer dizer, os atores não só regulam continuamente o fluxo de suas atividades e esperam que os outros façam o mesmo por sua própria conta, mas também monitoram rotineiramente aspectos, sociais e físicos, dos contextos em que se movem” (Giddens, 1989: 4). Quanto à racionalidade da ação, o teorizador refere-se ao processo de “entendimento teórico” também rotineiro que os atores desenvolvem relativamente ao que suporta a sua atividade quotidiana.

Tanto o processo de monitorização reflexiva da ação como o da sua racionalização estão nesta perspetiva intimamente relacionados com a continuidade da ação e com a maneira como rotineiramente a mesma se vai desencadeando por atores competentes, isto é, por atores que

quando questionados acerca do que fazem conseguem, na maioria das situações, explicar porque atuam de determinada maneira.

Por fim, temos o conceito de motivação, que na perspectiva giddiana se distingue dos anteriormente apresentados, pela sua maior distância, se é que assim podemos dizer, face ao carácter rotineiro e continuado da ação, referindo-se “mais ao potencial para a ação do que propriamente ao modo como a ação é cronicamente executada pelos agentes.” (Giddens, 1989:5) Nesta perspectiva, as razões referem-se aos motivos da ação e estes às necessidades que lhe estão subjacentes; a dinâmica motivacional acaba por adquirir visibilidade quando nos confrontamos com ações pouco comuns que ultrapassam a rotina habitual dos agentes e que em muitas situações se enquadram em determinados projetos ou planos de ação que orientam o comportamento daqueles.

A este propósito há a salientar, por um lado, que em muitas circunstâncias o comportamento humano não é diretamente motivado (o que se pode relacionar com o facto de a motivação inconsciente ser, segundo Giddens, uma característica significativa da conduta humana e também com as chamadas condições não reconhecidas da ação) e por outro lado, que em muitas circunstâncias, o nosso comportamento tem consequências que não foram inicialmente previstas, o que o autor apelida de consequências impremeditadas da ação. É nesta linha que, designadamente no que toca às motivações para a ação, se afirma que “embora atores competentes possam quase sempre informar discursivamente sobre as suas intenções ao – e razões para – atuar do modo como atuam, podem não fazer necessariamente o mesmo no tocante a seus motivos” (Giddens, 1989:5).

Para finalizar, na perspectiva de Giddens, a ideia de ação ou de agência refere-se a um *fluxo contínuo de conduta*, ou, dito de outro modo, às atividades de um agente temporal e espacialmente situado e dotado de um *self atuante/interventor*, que pode sempre agir de uma maneira diferente daquela que age o que atesta o poder do ator na contemporaneidade; a este propósito Giddens afirma que “o conceito de agência tal como o defendo, envolvendo a ‘intervenção’ num mundo-objecto potencialmente maleável, relaciona-se directamente com uma noção mais generalizada de *praxis*. (...) Em segundo lugar, considero ser um traço necessário da acção que, algures no tempo, o agente ‘pudesse ter agido de outro modo’, quer em termos positivos, ao tentar intervir no processo dos ‘acontecimentos do mundo’, quer em termos negativos, ao abster-se perante os mesmos” (Giddens, 2000: 15).

Bernard Lahire, por sua vez, defende que em bom rigor, é conforme os objetos estudados que devemos desenvolver um determinado quadro interpretativo; esta ideia contraria a existência *a priori* de quadros teóricos que *per se* nos permitem compreender a realidade social. Através do desenvolvimento do seu quadro analítico, Lahire tenta ultrapassar as tensões e oposições que caracterizam algumas perspectivas de que já falámos anteriormente. Citando o próprio Lahire “habitualmente, as teorias da acção e do actor opõem-se à volta de uma série de tensões interpretativas: tensão entre as teorias que privilegiam a unicidade e a homogeneidade do actor (da sua identidade, da sua relação com o mundo, do seu ‘eu’, do seu sistema de disposições...) e as que nos descrevem uma fragmentação infinita dos ‘eu’, dos papéis, das experiências; tensão ainda, entre as teorias que atribuem um peso determinante ao passado do actor e as que fazem como se ele o

não tivesse; tensão enfim, entre as teorias da acção consciente, do actor estrategico, calculador, racional, vector de intencionalidades ou de decisões voluntárias (e que crêem por vezes poder deduzir dessas capacidades calculadoras, conscientes, racionais...uma liberdade fundamental do actor) e as teorias da acção inconsciente, infraconsciente ou não consciente que apresentam as acções como ajustamentos pré-reflexivos a situações práticas” (Lahire, 2003: 12).

Lahire, a partir de uma reflexão aprofundada sobre a teoria da prática e do *habitus* de Pierre Bourdieu, desenvolve a sua perspetiva sociológica sobre a vida social recorrendo a conceitos como os de *ator*, *ação*, *ato*, *atividade*, *ativar*, *reativar* (Lahire, 2003), se bem que num enfoque diferente daqueles que foram sendo utilizados até aí no quadro das teorias sociológicas. Lahire constrói uma proposta teórica que pretende ser uma reflexão, designadamente sobre o ator - que ele passa a intitular de *plural*, sobre as diferentes formas de reflexividade na ação, sobre a pluralidade das lógicas de ação, e sobre as formas de incorporação do social. Numa perspetiva muito geral, procura construir o seu *corpus* analítico, apelidado pelo próprio de sociologia psicológica, a partir do reconhecimento da diversidade do real e “dando a conhecer as condições de estudo sociológico dos recônditos mais singulares do social” (Lahire, 2003:15). Importa dizer que, este autor, para a elaboração de uma *teoria do ator plural*, recorre aos quadros conceituais da sociologia, da antropologia, da história, da filosofia e da psicologia, quadros esses mobilizados para a construção coerente da reflexão sociológica, como o próprio afirma. Como objetivo fundamental Lahire propõe-se a compreender os processos que levam os atores de uma sociedade a agir de uma determinada maneira, partindo da ideia de que só assim “podemos agir sobre as suas ações de modo a modificá-las” (Lahire, 2003: 18). Feita esta introdução ao pensamento de Lahire parece-nos oportuno apresentar, o que consideramos ser algumas das principais dimensões e premissas do seu quadro analítico.

A *teoria do ator plural* assenta na ideia de que, “a observação mostra que os atores incorporam modelos de ação diferentes e contraditórios. Um mesmo indivíduo poderá, sucessivamente ao longo da sua vida, ou ao mesmo tempo, consoante os contextos, ser aluno, filho, pai, amigo, amante (...). Para além do mero jogo dos papéis sociais, esta disparidade remete para uma diversidade de modelos de socialização. Podemos, pois, pôr a hipótese da incorporação, por cada ator de uma multiplicidade de esquemas de ação ou de hábitos. Este *stock* de modelos, mais ou menos amplos consoante as pessoas, organiza-se em repertórios, que o indivíduo ativará em função da situação” (Lahire, cit.em Molénat, 2011:180). Acrescenta-se ainda que, nesta linha de pensamento “aquilo que ficou estabelecido numa situação só vale *a priori* para esse único contexto” (Lahire, cit.em Molénat, 2011: 181).

Continuando, Lahire enfatiza que as ciências sociais após os períodos em que ora se focavam no estudo dos grupos, das estruturas sociais, dos contextos ou das interações, passaram a interessar-se pelo estudo dos “*casos singulares*”. Esta abordagem coloca no centro da análise o caso singular enquanto tal, e não apenas como representante de um grupo ou de uma classe, e o indivíduo passa a ser considerado como o produto complexo e singular de múltiplas experiências socializadoras. Na sua perspetiva, “a personalidade e as atitudes de um indivíduo resultam do que ele aprendeu na escola e na família, do seu trabalho, dos seus tempos livres, das suas viagens, da sua vida associativa, religiosa, sentimental...” (Lahire, cit. em Molénat, 2011: 181); em suma, e este será

porventura um dos principais contributos de Lahire para o pensamento sobre o social, “é a introdução do singular que obriga a ver a pluralidade: o singular é necessariamente plural”. (Lahire, cit. em Molénat, 2011: 181)

Assim sendo, e dados os múltiplos campos, territórios ou processos de socialização que atravessam em simultâneo e ao longo do tempo o percurso de vida de um indivíduo, este, desde criança, é confrontado inúmeras vezes, com valores e modelos discordantes ou mesmo concorrentes associados à pluralidade de contextos sociais não homogêneos em que se moveu e move. É o contacto com essa pluralidade de contextos sociais não homogêneos que contribui para que as suas práticas também se afigurem heterogêneas ou mesmo contraditórias segundo o contexto social em que está inserido, porque relacionadas com um *stock* de tendências, hábitos ou capacidades não unificadas que foram sendo incorporadas pelos indivíduos nessa diversidade de contextos. Citando Lahire (Lahire cit. em Molénat, 2011: 182), “Há a tendência para considerar, numa sociedade diferenciada, a homogeneidade das disposições do ator como a situação modal mais frequente. Na realidade, parece-nos que esta situação é a mais improvável e a mais excepcional. É muito mais comum, com efeito, observar indivíduos com hábitos discordantes e opostos. O homem plural é mais a regra do que a exceção”. Para a “construção” deste homem plural, na perspectiva de Lahire interferem desde logo, cada vez mais, processos de socialização familiar (os denominados processos de socialização primária), atravessados pela heterogeneidade.

Lahire mostrou através de uma das suas investigações empíricas como os modelos de socialização familiar podem ser diferenciados ou mesmo contraditórios, designadamente entre, e a título de exemplo, o gosto pela leitura e a ausência de práticas e de gosto pela leitura; entre uma grande proximidade e sensibilidade face à escola e o afastamento e distância face à mesma; podendo mesmo observar-se diferenças significativas de perspectivas entre o pai e a mãe, isto é, no seio de uma mesma família. Poderemos estar perante uma mãe mais rigorosa e controladora do processo escolar e um pai mais permissivo e “ausente” (ou ao contrário) (Lahire, 2003). Na sua perspectiva cada ator está em contacto, cada vez mais cedo, com universos sociais muito diferenciados e discordantes, seja no âmbito dos processos de socialização primária ou secundária.

Como exemplo do que acaba de ser dito Lahire evoca aqueles a quem chama os “transfugas de classe” (Lahire, 2003), isto é, aqueles que embora expostos a universos socializadores contraditórios – por um lado a sua família (desfavorecida) que não os incita a estudar, e por outro lado a escola, que os convida a fazer um determinado percurso escolar. Os “transfugas de classe” são aqueles indivíduos que apesar da sua condição social de origem, conseguem obter sucesso escolar e dessa forma encetar um processo de mobilidade social ascendente, precisamente pela via escolar.

Para finalizar, Lahire considera então que os indivíduos são multissocializados e multideterminados, não sendo tarefa fácil “prever” os seus comportamentos nas diversas situações com que se confrontam ao longo do seu percurso de vida; esta imprevisibilidade deve-se à “impossibilidade de reduzir um contexto social a uma série limitada de parâmetros pertinentes, como no caso das experiências físicas ou químicas” (Lahire cit. em Molénat, 2011: 184), e ainda, à “pluralidade interna dos atores. É impossível prever com certeza aquilo que, dos múltiplos esquemas incorporados pelo ator, vai ser desencadeado por um determinado contexto.” (Lahire cit. em Molénat, 2011: 184) Ainda

nesta perspectiva os diversos processos de multissocialização e os multideterminismos experienciados pelos indivíduos podem conduzir a “uma multiplicidade de tendências que nem sempre têm a oportunidade de se manifestar: é por esta razão que temos por vezes a impressão de viver um desajustamento pessoal com o mundo social”. (Lahire cit. em Mólénat, 2011: 184)

Exposto que foi, ainda que sinteticamente, o contributo de Lahire para a compreensão dos mecanismos da ação, parece-nos pertinente expor também o quadro analítico de Martuccelli, autor cuja obra se tem vindo a desenvolver em torno do que o próprio apelida de *processos de individuação* e que nós vamos aqui tentar compreender.

Martuccelli desenvolve toda a sua abordagem analítica através de um aprofundado processo de investigação empírica que o mesmo tem vindo a fazer questão de desenvolver junto dos indivíduos; processo que chama de “artesanal”, na medida em que o mesmo tem resultado sobretudo da realização pelo próprio de entrevistas aprofundadas a um conjunto muito alargado de indivíduos. Na sua visão, a investigação sociológica constrói-se precisamente durante o trabalho de campo, não prescindindo portanto ele próprio de o realizar.

A sua perspectiva analítica assenta no que o próprio designa por “processo de individuação”. Para Martuccelli este enfoque representa um passo analítico significativo e que se desloca do papel classicamente atribuído ao sujeito coletivo, em direção à individuação, isto é, à centralidade dada ao indivíduo para a compreensão dos fenómenos sociais; a sociologia da individuação passa assim a ter uma importância significativa para a compreensão desses mesmos fenómenos. É através desta perspectiva analítica que Martuccelli procura resolver aquilo que ele próprio considera ser um problema da sociologia, isto é, a articulação entre as dimensões coletivas e as vivências pessoais; em seu entender, a sociologia procura precisamente compreender a dialética entre a vida individual e os tipos de sociedade. Citando Martuccelli (2013) “La buena sociologia no és más macro que micro, puede ir muy lejos en las dos direcciones, puede *subir* o *bajar* sin ninguna dificultad puesto que lo que logra es justamente dar cuenta, desde una perspectiva particular, de la articulación entre la historia e la biografía. Creo que esto es el legado común de la tradición sociológica – una mirada particular sobre el mundo social. (...) El objetivo de la sociologia es interpretar el mundo desde las relaciones sociales”.

Nesta perspectiva, se anteriormente os indivíduos tendiam a compreender as suas vidas a partir da noção de classe social (e por inerência da sua posição social), na atualidade, devido a um conjunto estrutural de transformações, tendem a interpretar a vida social a partir das suas próprias experiências pessoais, sendo a partir delas e através delas que procuram compreender os fenómenos coletivos. De acordo com Martuccelli (2013: 258) exige-se “un cambio de rumbo tanto en la manera de concebir la sociologia como en el destinatario del trabajo sociológico. De ahora en más, es necesario que la sociologia *traduza* a nível de las experiencias individuales los grandes desafíos de una sociedad.” Reforçando o que anteriormente foi dito “Ayer, este trabajo se realizó, en mucho, a través de la noción de clase social, hoy en día, creo, esta misma preocupación debe ser efectuada privilegiando os procesos estructurales de producción de los individuos” (Martuccelli, 2013: 258).

Mas voltando ao tema central da individuação, este é encarado como um processo que varia entre sociedades e entre períodos históricos, sendo que o objetivo fundamental é compreender a partir das experiências pessoais os grandes desafios (comuns) que se colocam aos indivíduos num determinado contexto socio-histórico. Esses desafios são entendidos como provas ou testes com que ao longo da nossa vida nos temos de deparar como sejam a educação, o trabalho, a família, a vida urbana, o Estado. O maior contributo para o conhecimento sociológico é compreender de que forma os indivíduos “respondem” ou se comportam face a esse conjunto de provas (Martuccelli, 2006). Nesta perspetiva, as estruturas sociais já não são suficientes para compreender a experiência que cada um tem do mundo social, é preciso analisar de que modo e com que meios os indivíduos se confrontam com algumas etapas sociais - as provas ou desafios, como as desempenham, e como essas mesmas provas agem sobre eles (Mólenat, 2011).

Nesta linha, a preocupação fundamental será compreender que tipo de indivíduos é estruturalmente produzido numa sociedade, interessando sobretudo conferir uma inteligência aos fenómenos estruturais à escala dos indivíduos. A este propósito, para Martuccelli, todos os indivíduos têm de enfrentar os já referidos desafios, testes ou provas. Importa então compreender as diferentes e, por isso, singulares respostas dos indivíduos a essas provas, em função dos recursos, posições e identidades dos indivíduos.

De acordo com Martuccelli a compreensão dos processos de individuação pressupõe duas etapas, ou se quisermos, dois momentos “Por un lado, es preciso dar cuenta de los grandes factores o de las pruebas que animan un modo histórico de individuación – lo que da lugar a una cartografía particular de una sociedad. Por el otro lado, permite estudiar el trabajo que, frente a estas pruebas realiza desde una ecología social personalizada, cada actor individual. La dialéctica entre lo común y lo singular está pues en la base de la individuación. (...) de lo que se trata es sobre todo de dar cuenta de las experiencias individuales desde la inteligencia de las estructuras”. (Martuccelli, 2013:259)

Importa agora refletir sobre outra ideia de Martuccelli, a ideia de *consistência do social*; sendo esta a grande característica ontológica da vida social, que se baseia na premissa fundamental de que em sociedade é sempre possível agirmos “de outra maneira”. Esta possibilidade não resulta propriamente dos atributos dos atores, mas sim das possibilidades estruturais constitutivas da vida social. Martuccelli utiliza ainda os conceitos de “maleabilidade resistente” e de “elasticidade” para a compreensão da ação que se constrói entre o que “resiste” e que são as múltiplas coerções condicionantes das nossas condutas e um “limite intransponível”, que nem que seja imaginariamente nós definimos e consideramos existir, sendo no âmbito deste duplo processo que cada indivíduo responde às provas que tem de enfrentar. Nesta perspetiva, “la acción social se desarrolla sorteando coerciones efectivas por un lado y postulando la existencia de un limite imaginário por el otro” (Martuccelli, 2013: 260). Na maior parte das vezes, pela via das instituições, as sociedades historicamente situadas tentam junto dos indivíduos reduzir ou canalizar a “elasticidade da ação”, no entanto, à noção de consistência está sempre associada a ideia de que podemos “agir de outra maneira”. De acordo com o autor, mesmo no contexto de universos organizacionais mais estruturados como sejam a escola, a família ou as empresas, a par das consistências estruturalmente condicionantes podemos sempre observar margens de atuação e iniciativas dos atores que ultrapassam as coerções associadas aos contextos

onde se desenrola a ação (Martuccelli, 2013). O importante é observar o trabalho efetivo e distinto que os diferentes indivíduos efetuam perante as provas a que estão sujeitos. Martuccelli chama este processo de *singularização*, por dar uma maior e mais distintiva importância aos indivíduos; acrescenta-se que o processo de singularização convida a sociologia a perspetivar de uma outra maneira a relação entre as estruturas e os atores. Citando Martuccelli “Las pruebas son desafíos estructurales que varían históricamente. Su vocación es descubrir las distintas formas que estos desafíos toman en las sociedades diferenciadas actuales, lo que implica que las pruebas presenten rostros distintos según los ámbitos sociales (...). Por lo demás frente a estas pruebas estructurales se observa una gran diversidad de respuestas posibles a nivel de los actores sociales. Las pruebas son desafíos y no determinismos - lo que supone una atención particular y distintiva al trabajo de los individuos. Es a través de pruebas comunes como se producen individuos singulares” (Martuccelli, 2013: 262).

Tendo em consideração o objeto de estudo desta pesquisa, fará sentido refletir sobre uma das provas com que os indivíduos são confrontados – a prova escolar; prova aliás considerada pelo teorizador como um elemento importante do processo de individuação nas sociedades atuais, se bem que nem sempre o tenha sido¹⁴. Para Martuccelli “(...) la escuela es hoy una prueba central en esta realidad. Por un lado, porque los años de estudios no han cesado de aumentar (...). Por otro lado, porque su significado en términos de trayectoria y destino social es decisivo debido a que, en mucho, la asignación de una posición social se obtiene durante la escolarización” (Martuccelli, 2013: 264).

No que respeita à escola, e a propósito das questões da desigualdade e da diferença face à mesma, o autor recorre ao conceito de singularidade, pela tendência em considerar-se que o sistema educativo deve tratar de maneira diferente os indivíduos que se encontram em situações particulares, ou se quisermos, em situação de desfavorecimento, por razões socioculturais ou socioeconómicas, ou por possuírem determinados *handicaps*. Embora Martuccelli não considere que as discussões em torno da desigualdade e da diferença venham a desaparecer completamente, considera que tendencialmente os debates sobre justiça escolar tenderão a ser marcados pela questão da singularidade. Em seu entender “La realización de la singularidad introduce criterios incomensurables de evaluación, desliga el objetivo de toda lógica de comparación o de competencia, y supone que las instituciones sean capaces no solamente de tener en cuenta las diferencias entre los individuos con el fin de obtener la igualdad, sino también que las instituciones traten de manera personalizada, y a veces en función de objetivos singulares y distintos entre sí, a los individuos” (Martuccelli, 2013: 264).

2.2.2. Dinâmicas motivacionais, estratégias e projetos

Numa perspetiva psicológica, o conceito de motivação remete-nos para a ideia central de que a maior parte das ações humanas é dirigida, podendo orientar-se para a concretização imediata de

¹⁴ Martuccelli refere que, no caso francês, embora a maioria da população que entra atualmente na escola lá permaneça em média entre 18 a 20 anos, nem sempre assim foi. Na sua perspetiva a experiência escolar não foi durante muitos anos uma prova significativa para o processo de individuação pelo menos até finais de 1950. Até esta altura, os indivíduos, na sua maioria, permaneciam pouco tempo na escola e o processo de seleção e reprodução social podia dizer-se que era independente da experiência escolar.

determinado objetivo (quando a ação se orienta para um objetivo imediatamente presente) ou para a concretização de um objetivo futuro. Parte-se ainda do pressuposto que os objetivos da ação ou do comportamento humano não podem também ser dissociados de um conjunto de expectativas (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2007).

A concretização dos objetivos, sejam eles imediatos ou futuros, pressupõe a adoção de determinadas estratégias de ação que poderão contribuir, com maior ou menor eficácia, para a realização dos mesmos. De acordo com Ballion (1982: 67), o conceito de estratégia começou por ser utilizado no contexto militar e guerreiro. Neste âmbito, as estratégias começaram por representar a arte de preparar um plano de ação coordenado, concretizável através da operacionalização de um conjunto de táticas; operacionalização que pressupõe a utilização organizada de um determinado conjunto de meios que nos permitem alcançar os objetivos fixados. A utilização deste conceito alargou-se a outras áreas do conhecimento e de intervenção e, numa perspetiva sociológica, relaciona-se, segundo Ballion, com o sentido que os atores atribuem às suas próprias ações; assim sendo, o comportamento dos atores implica uma decisão voluntária por parte destes. Nesta aceção, o conceito de estratégia encontra-se relacionado com a dimensão voluntária da ação dos atores sociais e com a orientação da sua conduta, desejada e percebida pelos mesmos (1982: 68). A noção de estratégia até aqui apresentada parece remeter-nos para um tipo de ator que, de uma forma racional, procura através das suas ações um total equilíbrio entre contribuições e retribuições. A este propósito, Ballion sublinha que, na maioria das situações, as estratégias não são preconcebidas, únicas, nem se sucedem de uma forma harmoniosa e sem se debaterem com determinados obstáculos ou constrangimentos; na maioria das situações as estratégias sucedem-se em função das possibilidades (1982: 70). Ballion defende a tese de que, apesar das estratégias serem resultantes de determinismos e de oportunidades, e de representarem um compromisso entre o social e o psicológico, entre o sistema de constrangimentos e de escolhas, resultam acima de tudo de uma atitude ativa do sujeito que utiliza os constrangimentos que o limitam para elaborar um projeto cuja operacionalização pode, por sua vez, não se inscrever de uma forma mecânica no conjunto de determinantes que o originaram (conciliação da perspetiva da reprodução e da mudança social) (1982: 71). Baseando-se nesta tese, Ballion afirma que «C'est là que réside la marge de liberté des hommes qui, placés dans des situations semblables, réagissent différemment, certains subissant les conditions qui leur sont imposées, d'autres tentant, malgré ces conditions ou avec elles, de contrôler ou de dépasser la situation. L'utilisation du concept de stratégie a donc valeur opératoire, car il permet de distinguer individus et groupes sociaux selon l'aptitude qu'ils ont à définir leur 'liberté' et à l'actualiser» (1982: 71).

Sendo assim, defende-se que do cruzamento entre aspirações individuais e possibilidades impostas/disponibilizadas pelos contextos de ação, pode resultar a elaboração de determinados projetos futuros.

A propósito da elaboração de projetos, importa considerar o contributo de Velho (1994). Para este autor, e na linha de Shutz (1979), a noção de projeto relaciona-se com uma visão mais racional e consciente dos atores, na medida em que a mesma apela a um comportamento organizado dos mesmos, tendo em vista atingir determinados objetivos, o que evidencia o "poder" do indivíduo-

-sujeito. Nesta linha, o conceito de projeto remete-nos para a existência de uma margem de reações, opções e alternativas, ou seja, para uma determinada margem de manobra e iniciativa dos agentes sociais. No entanto, e apesar de se partir da ideia de um indivíduo-sujeito "construtor" das suas ações, estas inscrevem-se sempre num determinado campo de possibilidades, que influencia o comportamento dos indivíduos. Velho (1994: 8) afirma: "Relaciono *projeto*, como uma dimensão mais racional e consciente, com as circunstâncias expressas no campo de possibilidades, inarredável dimensão sociocultural, constitutiva de modelos, paradigmas e mapas. Nessa dialética os indivíduos se fazem, são constituídos, feitos e refeitos, através de suas trajetórias existenciais". Esta perspectiva remete-nos para a importância das trajetórias e para a questão da mudança. Assim sendo, é a partir da elaboração, mais ou menos precisa de projetos que as trajetórias dos indivíduos se desenvolvem de forma mais ou menos consistente, nunca esquecendo que a possibilidade de desenvolver determinados projetos depende da sua interação com outros projetos (do próprio indivíduo, de outros indivíduos, ou de outros projetos coletivos), da biografia dos indivíduos (trajetória passada, destacando-se a importância do processo de socialização e de controlo familiar) e da dinâmica do campo de possibilidades. Em síntese, e reforçando o que já foi dito sobre os conceitos de projeto e campo de possibilidades, Velho diz-nos, "Para lidar com o viés racionalista com ênfase na consciência individual, auxilia-nos a noção de *campo de possibilidades* como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos. Assim, evitando um voluntarismo agonístico ou um determinismo sociocultural rígido, as noções de *projeto* e *campo de possibilidades* podem ajudar a análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades (Velho, 1994: 40). A trajetória dos indivíduos (decorrente de opções e escolhas, mas sempre tendo em consideração as circunstâncias em que os mesmos se encontram) ganha, nesta perspectiva um lugar de destaque na construção da identidade. Acresce que, cada trajetória é acompanhada de uma multiplicidade de referências, por vezes contraditórias, o que para alguns autores nos conduz à questão da fragmentação das identidades nas sociedades complexas contemporâneas. Esta multiplicidade de referências pode estar relacionada com o facto, não pouco frequente, dos indivíduos no seu quotidiano se movimentarem por espaços, "mundos" sociais muito diferenciados, o que os obriga a um trabalho de adaptação e de construção constantes. "O trânsito intenso e frequente entre domínios diferenciados implica adaptações constantes dos atores, produtores *de* e produzidos *por* escalas de valores e ideologias individualistas constitutivas da vida moderna" (Velho, 1994: 44). Esta permanente movimentação por contextos diferenciados, implica que os indivíduos desenvolvam, mais ou menos eficazmente, mecanismos de adaptação às diferentes circunstâncias. Esta permanente necessidade de adaptação conduz, não poucas vezes, à assunção de papéis e projetos diferenciados ou mesmo contraditórios conforme as circunstâncias que contextualmente se manifestam. "Os *projetos* individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de *projetos* diferentes, até contraditórios. Sua pertinência e relevância serão definidas contextualmente" (Velho, 1994: 46).

Para Velho (1994), apesar da possibilidade de, no curso da vida de um indivíduo, coexistirem múltiplos e até projetos contraditórios, tenderá a emergir um projeto dotado de alguma singularidade associado à já referida ideia da trajetória pessoal enquanto lugar de construção da identidade. Este processo, que podemos chamar de *individuação* desenvolve-se a partir do afastamento progressivo de uma identidade socialmente "dada" (por exemplo familiar) e o surgimento de uma identidade adquirida, no contexto de uma trajetória onde houve lugar a opções e escolhas, sempre mediadas pelas circunstâncias/campo de possibilidades. A ideia de *metamorfose* (e de mudança) encontra-se associada ao processo de construção identitária que atravessa a trajetória de cada um e se materializa pela implementação de projetos, e, eventual e progressivamente, de um projeto "singular", construído em função das interações e de experiências inéditas. "Os *projectos*, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus *projectos*. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente" (Velho, 1994: 48). Esta noção de mudança está associada à necessária competência dos agentes sociais em saberem mobilizar um repertório de papéis sociais, e ao facto de se encontrarem permanentemente condicionados por múltiplas realidades/contextos de interação aos quais têm de se adaptar.

De acordo com Mateus, "o *projecto* pode ser conceptualizado como a representação de objectivos ou desejos futuros que, partindo de um conjunto de experiências passadas, organiza e confere sentido às acções presentes e quotidianas. Na sua elaboração, encontra-se uma dinâmica que é fruto do cruzamento das dimensões individual e social. Individual, porque o mesmo implica uma avaliação, uma estratégia, um plano de realização, uma noção de tempo com etapas de encadeamento, uma selecção em função das experiências, necessidades e estratégias particulares. Social, pela existência de um conjunto específico de possibilidades socioculturais, ou seja, de um campo de possibilidades, fortemente estruturante do mesmo." (Mateus, 2002: 118-119).

Compreender as motivações que estão na base da *ação* tem vindo a adquirir uma importância acrescida, designadamente no âmbito da gestão dos recursos humanos e da formação, não sendo por acaso que a maior parte dos estudos sobre motivações se têm vindo a desenvolver nos contextos empresarial e escolar/formativo. A compreensão da dinâmica das ações individuais e do comportamento dos sujeitos sociais tem vindo a adquirir importância acrescida no âmbito das ciências sociais, designadamente da psicologia e da sociologia do trabalho e das organizações e da educação/formação (Carré, 2001). Partindo da ideia da importância da motivação dos indivíduos (cujas concepções têm vindo a evoluir ao longo dos anos), para o seu ingresso no mercado de trabalho, para o seu desempenho profissional, para os resultados das organizações onde trabalham, e para a sua participação em processos educativos/formativos, procura-se, precisamente, compreender a problemática das dinâmicas motivacionais (compreender esta questão, tem vindo a representar uma preocupação permanente dos cientistas sociais, e não só).

A compreensão das dinâmicas motivacionais que suportam o ingresso de adultos em processos educativos e formativos tem vindo a adquirir uma importância acrescida, devido, em parte, às mudanças e transformações que afetam continuamente a esfera do trabalho e do emprego, e que convidam os adultos a conceber o seu percurso de vida como um percurso de *Aprendizagem ao*

Longo da Vida (conforme vimos anteriormente). Importa reforçar que num contexto de responsabilização dos sujeitos pela gestão e desenvolvimento das suas competências ao longo da vida (cognitivas, afetivas, relacionais...), de valorização das suas competências de autoformação, de automotivação, de iniciativa, e de autonomia (no quadro de uma individualização da relação com o processo formativo, segundo Carré), as questões ligadas à motivação adquirem uma importância relevante na configuração dos projetos individuais; «Le thème du *projet* (professionnel, de formation, de carrière) devient un point de passage obligé, voire rituel, des pratiques sociales contemporaines (Barbier, 1991; Boutinet, 1993). La motivation au travail devient un élément central et explicite de la qualification, tant en ce qui concerne l'accès à l'emploi que pour le maintien et le développement des compétences» (Carré, 2001: 20). Motivações, trabalho/emprego, formação, qualificação e competências... tendem, nesta perspetiva, a articular-se, materializando-se através de situações de vida e projetos pessoais muito diferenciados.

A valorização da autonomia, da autoformação e da implicação dos sujeitos remete-nos para uma outra conceção do processo de aprendizagem; esta deixa de ser entendida como um ato de apropriação ou de transmissão de conhecimentos/saberes, para ser entendida como uma construção do próprio sujeito aprendente, o que nos remete também para a importância de novas modalidades pedagógicas. «La notion d'*autoformation* et les termes connexes illustrent les traductions pédagogiques multiformes et ambiguës de ce mouvement global de recours aux ressources propres des sujets sociaux dans le développement de leurs compétences...Qu'on l'encourage ou qu'on s'en méfie, le terme d'*autoformation* fédère ce 'renversement de perspective' de la formation des adultes, qui pousse à conférer à l'apprenant adulte pouvoir et responsabilité sur sa formation à travers des formes pédagogiques nouvelles (...) ces 'nouvelles pédagogies' sont caractérisées par trois dimensions principales: l'ouverture (au-delà du 'stage' et de la logique du 'groupe-classe', par exemple par l'alternance), la *médiatisation* (à l'aide d'outils traditionnels ou de technologies informatiques et de formes nouvelles d'accompagnement humain) et l'*autonomisation* (avec le passage du formé-objet de la formation à l'apprenant-sujet de l'apprentissage» (Carré, Moisan & Poisson, 1997 cit. em Carré, 2001: 21). Carré, adverte no entanto, que há que relativizar a “novidade” destas novas pedagogias, uma vez que as mesmas estão ancoradas em práticas pedagógicas já experimentadas, como sejam as *pedagogias ativas*. As metodologias ativas consistem em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, que visam solucionar desafios colocados pelas atividades decorrentes da prática social em diferentes contextos. Estas metodologias utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de motivar o aprendente, que diante dos problemas, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar as suas descobertas. Aprender através da problematização e/ou resolução de problemas, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos adultos no seu próprio processo de formação (Berbel, 2011). Importa referir que a aprendizagem a partir de problemas ou de situações problemáticas surge com Dewey (1859-1952), que teve grande importância sobre a pedagogia contemporânea. O modelo da *Escola Nova* tinha como ideal pedagógico que a aprendizagem se fazia pela ação – *learning by doing* – aprender fazendo (Berbel, 2011). Também Paulo Freire viria a defender o desenvolvimento de uma pedagogia problematizadora, “Gadotti (2001) salienta duas

grandes contribuições de Paulo Freire para o pensamento pedagógico brasileiro no século XX. Uma delas é a contribuição para a teoria dialética do conhecimento, para a qual 'a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la'. Freire sugere pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos. A outra é a categoria pedagógica da conscientização, visando, por meio da educação, 'à formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade' (GADOTTI, 2001, p. 253-254). A educação, para Freire, não é neutra, mas sempre um ato político" (Berbel, 2011: 30).

E é neste quadro, de sistemas formativos mais "abertos e desestruturados", em que os sujeitos têm um papel mais ativo no desenvolvimento das suas competências que as interrogações sobre as motivações dos sujeitos para aprender, e as condições que permitem o seu desenvolvimento, adquirem importância. Acresce ainda que o sucesso, ou se quisermos, a eficácia dos dispositivos de formação, que Carré denomina de "produtividade pedagógica", dependem também da implicação e da mobilização dos sujeitos, o que nos remete, mais uma vez, para a importância do estudo das motivações em contexto formativo. "L'efficacité, la qualité et la productivité finales de la formation, tous publics confondus, exigent donc aujourd'hui plus que jamais une prise en compte des dynamiques des apprenants, de leur projets, des conditions de la mobilisation de leur énergie dans une activité de formation. La question théorique des motivations de l'adulte à la formation devient donc un passage obligé pour qui veut progresser dans la recherche de performance des systèmes de formation." (Carré, 2001: 25). Nesta linha, as questões relacionadas com a entrada e com a permanência em formação adquirem importância relevante para o seu sucesso.

Com vista a produzir novos conhecimentos sobre a temática em análise, uma equipa de investigação francesa, dirigida precisamente por Philippe Carré, desenvolveu entre 1997 e 1999 um trabalho de investigação que permitiu a construção de um modelo teórico relativo às motivações que suportam o ingresso de pessoas adultas em processos educativos e formativos (Carré, 2001).

O estudo por nós desenvolvido centrou-se no estudo das dinâmicas motivacionais que orientaram a entrada e permanência em formação de um conjunto de indivíduos com baixos níveis de escolaridade, e apoiou-se teoricamente, naquele modelo.

Antes da apresentação do modelo e dos resultados obtidos no quadro da investigação, desenvolvida por Carré, importa apresentar, ainda que brevemente, as principais abordagens teóricas à problemática da motivação.

O estudo da motivação humana tem sido um tema recorrente na história da Psicologia; o que se entende por motivação (termo também bastante utilizado na linguagem do quotidiano), não tem sido propriamente consensual, variando conforme os tempos históricos e as principais abordagens conceituais que os atravessam. Em termos gerais, podemos dizer que o estudo das motivações diz respeito aos "motivos da ação humana", ou, dito de outra forma, "ao que move o comportamento humano". Nesta linha, entende-se que a motivação está na base do início, do desenvolvimento, manutenção ou persistência e/ou fim de uma determinada ação. De acordo com Witter (1984), os conceitos de motivação utilizados nas diferentes abordagens psicológicas, geralmente enfatizam um ou vários dos seguintes aspetos: determinantes ambientais, forças internas do indivíduo

(necessidade, desejo, impulso, instinto, vontade, propósito, interesse); incentivo (alvo ou objeto que atrai ou repele o indivíduo) (Barrera, 2010: 160).

Note-se que, até aos anos 80 do século passado, a noção de motivação não agradava particularmente aos que refletiam sobre a educação e formação, o que se devia, pelo menos em parte, ao facto de o conceito de motivação ser indissociável das abordagens behavioristas, defensoras de que o comportamento humano dependia de estímulos, entendidos como fatores de motivação que desencadeavam a ação dos sujeitos de acordo com mecanismos mais ou menos diretos ou complexos, mas sempre independentes da intenção dos sujeitos. “Selon ces conceptions, qui ont profondément marqué la pensée psychologique, puis pédagogique du XXème siècle, *c’est le stimulus qui motive le sujet*” (Carré, 2001: 27). Nesta perspetiva, enfatizavam-se os fatores ambientais na determinação do comportamento; a intenção dos sujeitos estava totalmente arredada da abordagem behaviorista.

De acordo com as teorias psicanalíticas (segundo grande paradigma da primeira metade do século passado), embora todos os atos tenham um sentido, esse sentido é inacessível aos sujeitos, “dans le cadre théorique psychanalytique, les ‘motifs’, ‘raisons’ et intentions conscientes du sujet ont une place mineure; la dynamique de l’action y est très largement vue comme dépendante des pulsions et forces inconscientes qui régissent l’ensemble du comportement.” (Ibid: 28) A teoria psicanalítica concebe a ação humana como sendo motivada por forças inconscientes, cujo objetivo último seria a satisfação de pulsões sexuais e/ou agressivas (Barrera, 2010).

Nos anos 60, e muito por reação às perspetivas behaviorista e psicanalítica, surgem as teorias humanistas, que por oposição às anteriores enfatizam a capacidade do ser humano fazer escolhas, de se propor a alcançar objetivos por si delineados, em suma de agir tendo como pano de fundo uma grande margem de autonomia. Enquadra-se nesta abordagem a teoria motivacional da “hierarquia de necessidades”, proposta por Maslow, que enfatiza as forças internas do indivíduo como desencadeadoras da sua ação. De acordo com Maslow (1970), as necessidades humanas encontram-se organizadas de acordo com uma hierarquia de importância, representada por uma “pirâmide de necessidades”. Na base da pirâmide estão as necessidades básicas/fisiológicas (alimentação, repouso...) relacionadas com a sobrevivência do organismo e no topo da pirâmide as necessidades mais elaboradas/complexas, a que este autor chama de necessidades de autorrealização (como seja o desenvolvimento de conhecimento). Entre as primeiras e as últimas encontram-se, numa perspetiva ascendente as necessidades de segurança (abrigo, proteção), as necessidades de sociais (aceitação, amizade, afeto), e as necessidades de autoestima (aprovação, respeito, prestígio). De acordo com Maslow, são estas diferentes necessidades que “orientam” integralmente o comportamento humano, embora o homem tenda a “saltar de patamar em patamar”, da base (necessidades fisiológicas) para o topo da pirâmide (necessidades de autorrealização).

Foi a partir das teorias de inspiração humanista que se desenvolveram as perspetivas teóricas mais atuais relativas à motivação do comportamento humano, “au cœur de ces conceptions nouvelles, une sorte de ‘changement de paradigme’ est à l’œuvre. La personne agissante n’est plus vue comme un ‘acteur’ dont le ‘jeu’ est largement déterminé par des forces internes (biologiques, inconscientes), ou

externes (stimuli, origine sociale), mais comme un 'sujet social' (Dumazedier) capable d'autodétermination, producteur de ses propres actes dans un contexte social dont il reste largement tributaire» (Carré, 2001: 30). Estas novas concepções integram as chamadas «teorias cognitivas da motivação», teorias estas que partem do pressuposto de que “o ser humano é ativo na sua relação com o ambiente e movido pelo desejo de conhecer e compreender o mundo em que vive e também a si próprio, de modo a que possa prever os acontecimentos e orientar o seu comportamento” (Fontaine, 2005 cit. em Barrera, 2010: 162).

Entre as abordagens cognitivas da motivação destacamos a “teoria expetativa-valor”, a “teoria da atribuição causal”, e a “teoria da autoeficácia”.

De acordo com a “teoria expetativa-valor” (Vroom, 1964), independentemente da origem da motivação, o seu poder mobilizador (e de conduzir à ação) resulta da relação estabelecida entre desempenho e resultado. De acordo com esta teoria a motivação que conduz à ação resulta da combinação, ou melhor dito, da multiplicação de três fatores: *valência*, *expetativa* e *instrumentalidade*. A *valência* consiste no valor que o sujeito atribui à sua ação, em termos do que a mesma pode contribuir para os resultados esperados pelo sujeito, “la valence est la valeur attribuée, le pouvoir d'attraction du résultat attendu de l'action par le sujet”. (Carré, 2001: 32). A *expetativa* representa a percepção da relação entre a intensidade do esforço levado a cabo e o desempenho conseguido, em termos probabilísticos. Por fim, a *instrumentalidade* diz respeito à relação estabelecida entre o desempenho e o resultado esperado, expresso também em termos de probabilidade. Para alguns estudiosos da motivação, esta teoria possui um grande alcance explicativo. Carré (2001) recorre a esta teoria para a construção do seu modelo teórico relativo à motivação dos adultos para a formação, como oportunamente veremos.

As “terias da atribuição e do controlo” (Weiner, 1985), enfatizam “a capacidade espontânea do ser humano de refletir sobre os acontecimentos passados, de modo a tirar conclusões para orientar o seu comportamento futuro. De acordo com essa perspetiva [de Weiner], uma das principais motivações humanas seria a procura das causas dos acontecimentos, a fim de permitir maior compreensão e controlo da realidade” (Barrera, 2010: 162). As teorias da atribuição interessam-se pelas causas que os indivíduos atribuem aos acontecimentos das suas vidas, sendo que, de acordo com Weiner (1985), as pessoas tendem a procurar as razões/causas dos acontecimentos, sobretudo quando estes são inesperados ou desagradáveis. Note-se no entanto que, de acordo com a teoria atribucional, “a nossa representação da realidade é resultado de um processo de construção, socialmente determinado e necessariamente enviesado, e será em função dessa representação que cada um orientará o seu comportamento” (Fontaine, 2005: 77). A maneira como cada um de nós interpreta os acontecimentos é sempre uma construção sobre a realidade, que se traduz em múltiplas maneiras possíveis de interpretar essa mesma realidade; vejamos o exemplo sugerido por Fontaine (2005:79): “Assim, um fracasso a uma prova de avaliação escolar pode ser interpretado por certos alunos como sendo consequência da sua capacidade intelectual insuficiente, por outros, da falta de esforço, de problemas relacionais com o avaliador, ou ainda da fadiga ou da ansiedade no momento da avaliação, ou da falta de clareza das perguntas, etc.”

As diferentes causas, explicações ou interpretações que os indivíduos tecem a propósito dos acontecimentos podem ser, de acordo com a teoria da atribuição causal, analisadas a partir do *locus* de causalidade e de controlo (Weiner, 1985). O *Locus* de causalidade pode ser interno ou externo. O primeiro (interno) aplica-se quando determinada situação/acontecimento é atribuído a fatores internos ao indivíduo (como sejam o seu esforço, a sua atenção...); o segundo (externo) aplica-se quando as causas são atribuídas a fatores contextuais, externos ao indivíduo (comportamento dos outros, características da situação ou da tarefa...). Nesta linha, importa referir, que as diferentes maneiras como as pessoas interpretam os acontecimentos, independentemente de corresponderem ou não à realidade, podem ter consequências emocionais e comportamentais relevantes, “assim, alguém que atribui a recusa de um convite ao facto de não ser considerado uma pessoa simpática (*locus* interno), sentir-se-á mais triste do que se acreditar que a recusa é devida a um impedimento de última hora (*locus* externo)” (Barrera, 2010: 163).

O *locus* de controlo remete-nos para o facto de as causas dos acontecimentos serem percecionadas como estando sob o controlo do indivíduo ou não. Quando consideramos que determinada situação está sob o nosso controlo, consideramos que a mesma é passível de alteração, caso assim o queiramos. Um aluno pode atribuir o fracasso num exame à sua falta de “capacidade intelectual” relativamente a determinados conteúdos formativos e/ou à ausência de estudo/esforço. No primeiro caso estamos perante uma causa “incontrolável” e no segundo perante uma causa “controlável” (Barrera, 2010). Note-se a relação entre *locus* de causalidade e *locus* de controlo.

A *estabilidade versus instabilidade* surge também como uma dimensão de análise das causas ou explicações apontadas pelos indivíduos. Esta dimensão indica-nos se as causas atribuídas a um determinado acontecimento, variam ao longo do tempo ou são relativamente estáveis. Quando um mesmo tipo de acontecimento ocorre frequentemente, tende a ser explicado por causas estáveis (Barrera, 2010).

Note-se que as diferentes dimensões da atribuição causal têm consequências emocionais e comportamentais que se podem traduzir numa variabilidade de níveis de realização ou desempenho escolar e/ou profissional. Vejamos um exemplo a partir da dimensão da *estabilidade versus instabilidade*: se um indivíduo atribuir o seu sucesso/insucesso escolar a causas estáveis tenderá, no primeiro caso, a desenvolver sentimentos de otimismo e confiança face ao futuro, e a responder com esforço e persistência quando surgem dificuldades; no caso de insucesso tenderá a desenvolver uma perspetiva pessimista e de desânimo face ao futuro, e de “desistência” ou de “evitação” relativamente às situações de maior dificuldade.

O *locus* de controlo tende a influenciar, por exemplo, os níveis de confiança e os sentimentos de responsabilidade e culpa dos indivíduos, ou seja, a atribuição de certos resultados a causas controláveis reforça a confiança do sujeito na sua capacidade de alterar os resultados indesejáveis e de manter os desejáveis, através da mobilização de comportamentos adequados. Temos ainda que um indivíduo tenderá a responsabilizar-se ou culpabilizar-se por uma determinada situação se considerar que a(s) razão(ões) que levaram a um acontecimento (negativo), poderiam ter sido por si controladas.

O *locus* de causalidade influencia, essencialmente, o impacto emocional das experiências, conforme estas sejam de sucesso ou de fracasso. O sucesso atribuído a fatores internos tende a aumentar a autoestima, gerando sentimentos de satisfação; já o fracasso atribuído a esses fatores provoca o inverso, insatisfação e diminuição da autoestima. As atribuições externas tendem a retirar a responsabilidade dos indivíduos sobre os acontecimentos, sendo que em situações de fracasso os mesmos preservam com mais facilidade a sua autoestima (as causas do insucesso, não residem em si) e no caso do sucesso podem não experimentar sentimentos de grande satisfação, uma vez que o mesmo depende de fatores externos e não controlados por si. Em jeito de síntese, e a propósito da relação entre as variáveis emocionais e comportamentais “pode-se afirmar (...) que, apesar dos sucessos e fracassos despertarem emoções agradáveis, no primeiro caso, e desagradáveis, no segundo, ocasionam também, em função da interpretação de suas causas, uma variada gama de reações afetivas que afetarão o comportamento do sujeito. Os sucessos e fracassos atribuídos a fatores internos causam emoções mais intensas, pois afetam a autoestima da pessoa. Além disso, os afetos associados às atribuições causais influenciam a motivação, determinando a intensidade do investimento na tarefa, ou o grau de persistências face às dificuldades encontradas” (Barrera, 2010: 165). Nesta linha, Fontaine (2005) afirma que o aumento da autoestima ativa o comportamento, enquanto a diminuição da mesma o inibe, podendo mesmo observar-se, nestas situações comportamentos de “evitação” ou de “fuga”.

A “teoria da autoeficácia” elaborada por Bandura (1989) patenteia o sujeito como um agente com capacidade de exercer controlo sobre os seus pensamentos, emoções e ações, assim como sobre o meio em que interage. Isto não significa, a defesa de um sujeito social totalmente autónomo e independente das influências que o meio possa exercer sobre ele. Bandura considera que o indivíduo está em permanente interação com o meio/contexto em que vive, sendo o seu comportamento parcialmente autodeterminado e parcialmente dependente das influências desse meio/contexto. Nesta linha, a motivação (entendida como a escolha e persistência de comportamentos orientados para determinados objetivos) relaciona-se (ou é influenciada) com dois fatores essenciais: a *expectativa* de alcançar determinados resultados e a crença de que adotando os comportamentos adequados é possível alcançar os objetivos a que nos propomos, é a crença de *autoeficácia*. Esta crença é entendida como um fator muito importante, senão determinante da motivação e da ação, quanto maior for a perceção de *autoeficácia*, mais capazes nos sentimos de alcançar os objetivos a que nos propomos, pois consideramos possuir as competências necessárias para os alcançar. Acresce ainda que quanto maior for a perceção de *autoeficácia*, mais “arrojados” são os objetivos que as pessoas colocam a si próprias e maior é o esforço desenvolvido para os alcançar. Ao contrário, as pessoas com baixas crenças de autoeficácia tendem a “evitar” situações que consideram não conseguir superar, acabando por “autolimitar” as suas possibilidades de alcançar determinados objetivos. Estas pessoas “evitam” determinadas situações por não se sentirem competentes, o que impede o desenvolvimento de competências que essas situações exigiriam e, em última análise, confirma a perceção de incapacidade que o sujeito tem acerca de si próprio. Pode então dizer-se que de acordo com a “teoria da *autoeficácia*”, o comportamento humano apoia-se mais nas crenças e representações que os indivíduos têm sobre a realidade do que sobre uma análise mais objetiva

dessa realidade (Fontaine, 2005). Assim sendo, autoavaliações mais otimistas acerca das nossas capacidades contribuem, por um lado, para o aumento do nosso esforço no sentido de alcançarmos determinados objetivos, e por outro, para sermos capazes de colocar a nós próprios determinados objetivos.

Outro aspeto muito importante é a relação que se pode estabelecer entre as nossas crenças pessoais e as nossas emoções/estados afetivos. Indivíduos com uma percepção de *autoeficácia* baixa, terão maior probabilidade de desenvolver maiores níveis de *stress* perante situações que consideram poder não conseguir “resolver”, podendo mesmo desenvolver quadros emocionais depressivos. Acresce ainda que, à medida que aumenta o sentimento de ineficácia, tende a diminuir a nossa autoestima (Bandura, 1989).

De acordo com Bandura, as crenças de autoeficácia estão fortemente relacionadas com um conjunto de fatores (ou fontes de autoeficácia); são eles as *experiências de êxito*, as *experiências vicárias*, a *persuasão verbal* e os *indicadores de estados fisiológicos*.

As *experiências de êxito* são consideradas as mais importantes e imprescindíveis para o desenvolvimento da percepção de autoeficácia; êxitos repetidos na realização de determinada tarefa tendem a aumentar ou fortalecer as nossas crenças de autoeficácia, enquanto as experiências de fracasso tendem a enfraquecê-las. Acresce ainda, a importância das causas a que os sujeitos atribuem os seus êxitos ou fracassos, “a atribuição do sucesso à capacidade tende a aumentar as crenças de autoeficácia mais do que a atribuição ao esforço. (...) um sucesso conseguido com grande esforço pode contribuir menos para a autoeficácia pelo facto do aluno concluir que precisou de muito esforço por não possuir as habilidades necessárias. Por outro lado, sucessos obtidos muito facilmente não originam sentimentos de autoeficácia capazes de resistir ao surgimento de obstáculos ou dificuldades” (Barrera, 2010: 172).

As *experiências vicárias* dizem respeito à observação e imitação de modelos. Continuando com o exemplo escolar, se um indivíduo observar que um colega tem sucesso na realização de determinada tarefa poderá fortalecer a sua crença de que também ele será capaz de a realizar, fomentando assim a sua crença de autoeficácia. Esta, no entanto, só se desenvolve, se o sujeito comprovar o seu sucesso através de uma experiência efetiva e se considerar que aquele que obteve êxito (o seu modelo) tem um perfil pessoal semelhante ao seu, caso contrário, provavelmente, considerará que o esforço a desenvolver para a obtenção de sucesso não se justifica, por se encontrar numa “situação diferente”, em que as suas probabilidades de êxito são escassas.

A *persuasão verbal* refere-se aos reforços de outro(s), que sendo significativo(s) para o indivíduo, lhes transmitem que eles serão capazes de realizar com sucesso determinada ação (muitas vezes sob a forma de “incentivo”). Estes reforços positivos são muito importantes para os indivíduos, no entanto e conforme já referido, é preciso que sejam transmitidos por alguém com credibilidade para o sujeito, e que este, através de experiências efetivas, venha a confirmar as suas possibilidades de sucesso.

Por fim, temos os *indicadores de estados fisiológicos*, como sejam os sintomas de ansiedade, de medo e/ou cansaço, que, se forem sentidos pelo sujeito, podem fazê-lo sentir-se vulnerável, o que influencia negativamente a sua perspetiva sobre as suas capacidades.

Importa salientar que as “teorias da autoeficácia” têm contribuído para a compreensão de alguns fatores envolvidos na aprendizagem e no desempenho escolar, para além do seu contributo para a compreensão do comportamento dos sujeitos no contexto da sua vida quotidiana. Retomemos os trabalhos desenvolvidos por Carré (2001), sobre os estudos das dinâmicas motivacionais que suportam o ingresso de pessoas adultas em processos educativos e formativos, seja de curta, média ou longa duração. A pesquisa coordenada por Carré desenvolveu-se em duas etapas, uma em que foi utilizada uma metodologia qualitativa (realização de entrevistas) e outra quantitativa (aplicação de inquérito por questionário). O objetivo deste trabalho foi a construção de um modelo teórico que permitisse compreender e caracterizar aquelas dinâmicas¹⁵. As entrevistas foram conduzidas de uma forma não-diretiva a partir da questão: “O que é que o/a levou a inscrever-se nesta formação?” (Carré, 2001: 43).

Os resultados obtidos foram analisados no plano dos **conteúdos da motivação** (análise dos motivos que estiveram na origem do estabelecimento do compromisso de entrada em formação) e no plano do **processo** (análise da dinâmica daquele compromisso).

Quanto aos **conteúdos da motivação** (1º plano de análise), a reflexão centrou-se nos motivos de inscrição na formação, partindo-se da perspetiva que estes são “les ‘raisons ultimes accessibles à la conscience’ exprimée par les sujets pour expliquer leur démarche d’inscription en formation” (Carré, 2001: 44). Nesta linha, entende-se que os motivos se exprimem sob a forma de objetivos, que traduzem o “objeto-finalidade” da ação (finalidade do ciclo de ação de que a formação faz parte); a formação é então vista como um ato-meio, ao serviço de um projeto global que a ultrapassa (Nuttin, 1987, 1991; Carré, 2001).

No que respeita aos conteúdos da motivação, o modelo teórico integra **dois “eixos de orientação” vocacional** (na linha dos trabalhos desenvolvidos por E. Deci e R. Ryan). O primeiro eixo classifica os motivos de entrada em formação de acordo com uma **orientação intrínseca/extrínseca**, e o segundo classifica essas motivações de acordo com uma **orientação para a aprendizagem/para a participação**.

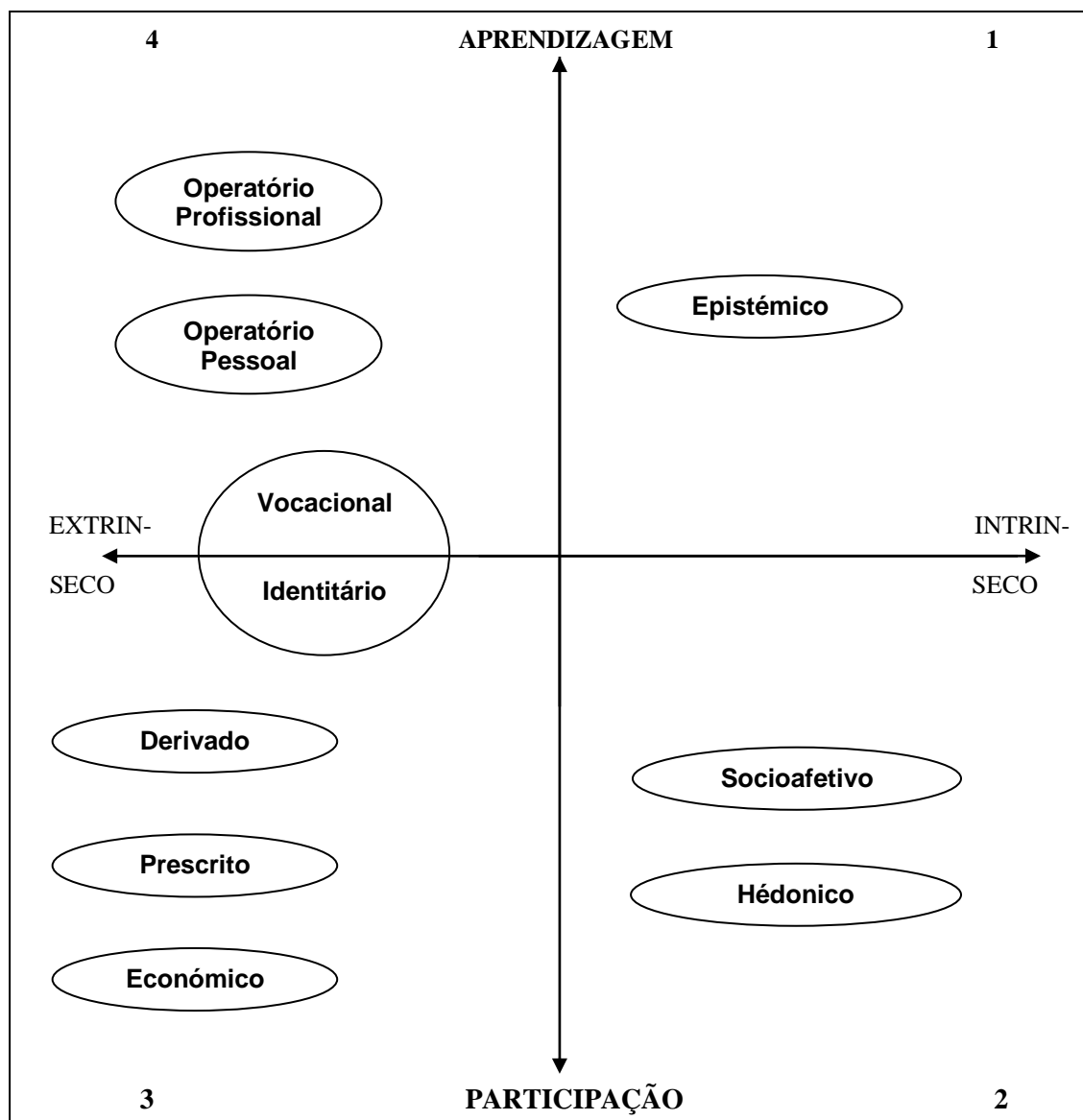
Relativamente ao primeiro eixo de orientação, enquanto a *orientação intrínseca* surge relacionada com a situação de *estar* em formação, a *orientação extrínseca* relaciona-se com a satisfação criada “à volta” da situação de formação: “no primeiro caso, o resultado esperado confunde-se com a actividade de formação, enquanto, no segundo, a formação tem por função permitir alcançar os objectivos que lhe são exteriores” (Carré, 2001: 45). Ou “dans le premier cas, le résultat attendu est confondu avec l’activité de formation, alors que dans le second, la formation a pour fonction de permettre des objectifs qui lui sont extérieures» (Carré, 2001: 45).

Relativamente ao segundo eixo de orientação, enquanto a *orientação para a aprendizagem* se relaciona com a aquisição de determinados conteúdos, nomeadamente conhecimentos, habilidades e atitudes, a *orientação para a participação* relaciona-se com a antecipação de um determinado resultado (cruzamento com objetivos/projetos futuros), independente da aquisição e desenvolvimento de saberes (Carré, 2001).

¹⁵ Foram entrevistados 44 homens e 17 mulheres com idades compreendidas entre os 19 e os 54 anos, com diferentes níveis de qualificação e de funções (da execução à gestão ou às tarefas de conceção), e de diferentes setores de atividade (do industrial ao terciário). Estas pessoas, quando da entrevista estavam inscritas em ações de formação de diferentes durações, e a inscrição podia ter sido voluntária ou não.

Da combinação dos dois eixos de orientação motivacional (orientação intrínseca/extrínseca e orientação para a aprendizagem/para a participação), resultam 10 motivos de entrada em formação, situados em quatro quadrantes específicos, conforme podemos observar na Figura 1. Esta figura apresenta os vários tipos de orientações e de motivos que integram o modelo teórico construído.

Figura 1 – Orientações e motivos de entrada na formação



Fonte: Carré, 2001

Entre os 10 motivos de entrada em formação, de acordo com a análise das entrevistas, três são de ordem intrínseca e sete são de ordem extrínseca.

Os três motivos de ordem intrínseca são o “*epistémico*”, o “*socioafetivo*” e o “*hedónico*”.

O motivo “*epistémico*” relaciona-se com a satisfação adquirida pela via do desenvolvimento de conhecimentos, de saberes, *per si*. “Le motif d’engagement est ici lié à la connaissance, comme fréquentation d’un ‘gai savoir’, et donc d’un contenu donné, source de plaisir en lui-même» (Carré, 2001: 47).

O motivo «*socioafetivo*» prende-se com a procura de estabelecimento de novas relações sócio-afetivas; procuram-se e valorizam-se novos contactos sociais, que decorrem da própria situação de “estar em formação”. «Qu’il s’agisse de nouvelles rencontres ou de collègues connus, il s’agit avant tout du plaisir d’être avec d’autres, même si dans certains cas plus rares le groupe de formation est apprécié comme véritable ressource d’apprentissage» (Carré, 2001: 48).

O motivo «*hedónico*» observa-se quando a frequência da formação está ancorada numa satisfação que decorre das condições práticas em que a formação acontece, independentemente dos conteúdos de aprendizagem; é o prazer associado ao ambiente de formação que “atrai” as pessoas e que as faz, em muitas situações, manterem-se em formação, “il s’agit à présent de participer pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l’environnement de la formation, de façon relativement indépendante de l’apprentissage de contenus précis” (Carré, 2001).

Os motivos de ordem extrínseca são o “*económico*”, o “*prescrito*”, o “*derivado*”, o “*operatório profissional*”, o “*operatório pessoal*”, o “*identitário*” e o “*vocacional*”.

Quando as razões que levam à frequência da formação são de natureza material, obtendo-se por esta via ganhos económicos, considera-se que se trata, precisamente, de motivos “*económicos*”; quer os ganhos sejam diretos (como por exemplo a atribuição de um subsídio, quando um indivíduo se encontra desempregado), ou indiretos (o indivíduo perspectiva ganhos materiais após a formação, relacionados, por exemplo, com uma possível promoção após a frequência da mesma). “Ce motif est particulièrement répandu, évidemment, parmi les publics demandeurs d’emploi (...). Chez les salariés, ce motif dénote la menace sur l’emploi, la formation jouant un rôle d’assurance contre la baisse des revenus, ou, bien sûr, l’aspiration à une amélioration des revenus dans les cas de salariés pris dans des dynamiques de formation promotionnelle» (Carré, 2001: 49).

O motivo «*prescrito*» manifesta-se quando a frequência da formação decorre de pressões mais ou menos explícitas, ou mais ou menos discretas, que conduzem o indivíduo à frequência da formação. A pressão social exercida por alguns indivíduos (como seja o “conselho” de um superior hierárquico”, ou de uma pessoa influente), ou a obrigatoriedade de inscrição prevista na lei (por exemplo, para manter a “carteira” profissional, ou para continuar a usufruir de apoio económico numa situação de desemprego). Em qualquer dos casos «l’engagement en formation est le résultat de l’injonction d’autrui, évoquant les dimensions les plus extrinsèques de la motivation» (Carré, 2001).

O motivo «*derivado*» observa-se quando a inscrição na formação constitui uma forma de evitar situações ou atividades consideradas ou sentidas como desagradáveis pelos indivíduos; nestes casos, a inscrição na formação representa, se quisermos, “uma fuga” a essas situações ou atividades. “À titre d’exemple, on citera une mauvaise ambiance de travail, des tâches routinières, le manque d’intérêt professionnel, ou, sur un autre registre, une vie affective ou sociale pauvre, des conflits familiaux, etc» (Carré, 2001: 50). Note-se que quando estudamos as dinâmicas motivacionais de ingresso em processos educativos e formativos, o motivo «derivado» surge, muitas vezes, associado aos motivos “socioafetivo” e/ou “hedónico”.

O motivo “*operatório profissional*” relaciona-se com a aquisição e o desenvolvimento de competências (enquanto conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes), consideradas necessárias a um bom desempenho profissional. O objetivo da formação poderá centrar-se na melhoria das práticas

profissionais e/ou na aquisição de competências (novas), que possibilitem, por exemplo, uma melhor adaptação às mudanças que vão ocorrendo no campo profissional e que convidam os colaboradores das organizações a uma permanente atualização das suas competências; este motivo relaciona-se estreitamente com o desempenho profissional. “Dans tous les cas, il s’agit de trouver par la formation une réponse instrumentale à un enjeu de sa pratique professionnelle. Nous sommes ici dans la fonction classique, officielle, de la formation continue: le développement des compétences» (Carré, 2001: 50-51).

Também com objetivos concretos bem identificáveis, apresentam-se os “*motivos operatórios pessoais*”, que se distinguem dos “operatórios profissionais”, por visarem a aquisição de competências consideradas importantes para o desenvolvimento de atividades, mas fora do âmbito profissional (atividades de lazer, da vida familiar, ou outras). “La formation, à la limite de sa fonction déclarée, sert un ‘intérêt’, un ‘projet’, des ‘besoins’, une ‘curiosité’ personnels, au premier rang desquels figure l’accompagnement scolaire des enfants (‘j’essaie de voir si je peux aider mes enfants’)» (Carré, 2001: 51).

O motivo “*identitário*” prende-se com a aquisição de competências e/ou com o reconhecimento simbólico necessários à transformação ou preservação das características identitárias dos indivíduos, numa perspetiva de identificação profissional, cultural, social, ou familiar, através da transformação ou manutenção do estatuto social ou familiar, da função exercida, do nível de qualificação, etc. “Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l’environnement et *l’image sociale de soi*, en dehors (ou à côté) de tout motif économique (Carré, 2001). A (re)construção identitária por via dos processos de educação e formação apela a uma ideia de comparação social, seja nos planos familiar (“Pour faire comme mon père”) ou profissional (“Pouvoir parler comme tous, comme les collègues”) (Carré, 2001), ao mesmo tempo que é promotora de processos de integração social. A este propósito Carré afirma, “au cœur de ces motifs surgit la puissance intégrative de la formation des adultes: grâce à elle, on peut ‘être quelqu’un de normal’, ‘être à peu près comme tout le monde’, [se sentir] absolument normal’. Selon les termes d’un interviewé, ‘La formation c’est le moyen d’intégration absolu...C’est ce qui m’a permis d’être bien en France’» (Carré, 2001: 52).

E, por fim, temos o motivo “*vocacional*”. Este motivo enquadra as situações em que as principais razões de ingresso em processos de formação se relacionam com a obtenção de competências tidas como necessárias para a obtenção de emprego, para a sua preservação, ou para a sua evolução e/ou transformação. Deparamo-nos, nestes casos, com lógicas de orientação profissional, de gestão de carreira ou com a procura de emprego. A formação, neste caso, aparece sempre associada ao tema do emprego, numa perspetiva de carreira, de enriquecer o *curriculum*, de preparar/assegurar o futuro profissional, do surgimento de novas oportunidades profissionais que exigem também a mobilização de novas competências, cuja aquisição, passa, nesta perspetiva, pela formação profissional contínua. “Les diplômes, pris dans cette sémantique vocationnelle, jouent un rôle plus instrumental qu’identitaire. Bien que lié aux motifs «économique» et «identitaire» [e também operatório profissional], le motif vocationnel tranche par son horizon temporel plus lointain: selon nos interviewés, «l’avenir n’est jamais garanti», «plus on en sait, plus on a un boulot intéressant», «ce serait dommage de bloquer une future mobilité» (Carré, 2001).

É importante sublinhar que conforme os resultados obtidos através das 61 entrevistas realizadas a adultos, os motivos e as orientações que norteiam o seu ingresso em processos formativos (Figura 1), não se excluem uns aos outros. Os resultados revelam diferentes combinações possíveis entre si, que, em última análise, se traduzem em diferentes situações individuais que não sendo estáticas, traduzem um determinado quadro motivacional relativo a um determinado sujeito, num determinado tempo, relativamente a uma determinada oferta formativa. Carré afirma «Ils [os diferentes quadros motivacionais] ne recouvrent donc évidemment pas des caractéristiques stables et univoques, ni de la personnalité, ni du rapport à la formation, ni même du rapport au savoir desdits sujets, mais doivent permettre d'apprécier, au temps 't' la dynamique motivationnelle qui régit le mode d'engagement du sujet dans la formation spécifique à laquelle il est inscrit» (Carré, 2001: 53).

Conforme referido anteriormente, para além da análise dos **conteúdos** da motivação (motivos de ingresso em formação), a equipa de Carré procedeu também à análise das entrevistas do ponto de vista do **processo** de entrada em formação, numa perspetiva de "dinâmica de compromisso" (de entrada em formação). Para o estudo desta dinâmica, Carré apoiou-se nos contributos teóricos de Nuttin (1991) e de E. Deci e R. Ryan (1985).

De acordo com Nuttin (1991), a etapa do estabelecimento do "compromisso"¹⁶ corresponde ao período que medeia entre o momento de inscrição na formação e a sua frequência, mesmo que o adulto se confronte com alguns constrangimentos ou contrariedades. Nuttin (1991) apelida esta fase de "fase executória da motivação", que corresponde à passagem efetiva à ação.

O modelo teórico de análise do processo de entrada em formação apoia-se em três conceitos, são eles o "sentimento de autodeterminação", a "perceção de competência" e o "projeto".

O "sentimento de autodeterminação" relaciona-se com o sentimento que um indivíduo pode ter, relativamente a ter sido ele próprio o responsável por determinado comportamento, "...le sujet social a tendance à rechercher *l'impression d'être la cause de son comportement*, et tire satisfaction de ce sentiment" (Carré, 2001: 54).

Considerando a teoria de atribuição causal, esta perspetiva traduz, por parte do sujeito, uma forte perceção subjetiva da sua capacidade de escolha e da sua margem de liberdade, no quadro de uma pluralidade de possibilidades de ação. As entrevistas realizadas por Carré evidenciaram que enquanto alguns indivíduos enfatizavam as determinantes internas do seu comportamento (*locus* de causalidade interno), outros enfatizavam as determinantes externas (*locus* de causalidade externo)¹⁷. Refira-se que para além destas possibilidades, de acordo com Beauvois & Joules, 1987 (*in* Carré, 2001: 55), ainda nos podemos deparar com outras situações, como sejam as dos indivíduos que apesar de considerarem a influência de determinismos externos, atribuem também importância à sua "vontade": é a designada "*soumission librement contrainte*"¹⁸, ou ainda a situação em que os indivíduos consideram que foram "manipulados"¹⁹.

¹⁶ Nuttin utiliza a noção "*d'engagement en formation*". Apesar da sua difícil tradução para a língua portuguesa, optámos por fazê-lo.

¹⁷ Como exemplo da primeira situação temos afirmações como "*C'est moi qui me suis débrouillée pour trouver le stage*" ou "*C'est vraiment une démarche personnelle*"; como exemplo da segunda situação "*j'ai pas demandé la formation, c'est [X] qui m'a inscrit*" ou "*C'est mon père qui a poussée*".

¹⁸ "*Oui, on nous demande si on est intéressés mais on n'est pas obligés...*"

¹⁹ "*Ils m'ont mis dans la tête exactement ce que j'ai envie de faire pour mon avenir*".

A "percepção de competência" é, de acordo com E. Deci e R. Ryan (1985), o segundo fator que influencia um indivíduo a empreender uma determinada ação. Apoiada nos conceitos de "Expectativa" de Vroom (1964) e de Autoeficácia de Bandura, ela pretende descrever a percepção também subjetiva que um sujeito social tem de vir a ter sucesso ao desenvolver determinada ação, sendo que esta percepção pode ser mais ou menos positiva²⁰.

De acordo com aqueles autores, é a combinação do "sentimento de autodeterminação" com a "percepção de competência" que conduz a diferentes possibilidades de um indivíduo se envolver/comprometer com a ação, neste caso com o processo formativo. Nesta linha a "dinâmica do compromisso", pode ir da "resignação", ou se quisermos da "amotivação", ao investimento máximo na ação, muitas vezes associado a uma forte motivação intrínseca (Carré, 2001: 55-56).

O "projeto" é a terceira dimensão que possibilita a caracterização da dinâmica (motivacional) de compromisso com o processo formativo. Para o estudo desta dimensão, Carré socorreu-se de três conceitos inferidos da proposta teórica de Nuttin (1991): o conceito de "valência dos motivos" (ou objetos-finalidades); o conceito de "instrumentalidade do ato-meio" (neste caso, a formação); e por fim a "temporalidade da ação" (Carré, 2001).

A "valência" do projeto pode "medir-se" através de expressões (como "*importante*", "*estratégico*", ou pelo contrário, "*inútil*", "*secundário*") que exprimem a importância que os motivos assumem para a concretização do processo formativo.

A "instrumentalidade" é a representação que o sujeito tem a propósito da importância que o projeto tem para a realização de um projeto que ultrapassa o projeto formativo, podendo registrar-se perspectivas mais ou menos otimistas/confiantes²¹.

A "temporalidade" do projeto relaciona-se com a planificação da ação a médio ou longo prazo²².

Importa referir que os resultados obtidos, através da pesquisa levada a cabo por Carré, apontaram para a importância que as representações assumiam quanto ao futuro, relativamente às dinâmicas motivacionais de ingresso, permanência e conclusão dos processos formativos.

²⁰ Como exemplos de uma percepção positiva de competência, sugerimos as afirmações de dois entrevistados: "*C'est tous à fait faisable...Ça ne m'impressionne pas*"; "*On me le propose, c'est donc que je suis capable*". Como exemplo contrário e de clara percepção de incompetência apresentamos a seguinte afirmação: "*Je sais bien que j'arriverai jamais à un tel niveau*".

²¹ "*[Le stage] va me permettre d'être embauché dans six mois*" ou "*Je ne peux pas savoir ce que ça va m'apporter*"

²² "*Dans un certain temps je vais devenir moi-même responsable d'équipe de ligne, et là ces informations (...) peuvent m'être très utiles à ce moment-là*"

3. MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1. Modelo de análise

3.1.1. Objeto e objetivos da pesquisa

Através do desenvolvimento desta pesquisa procurou-se, em primeiro lugar, conhecer as principais razões que levaram um conjunto de indivíduos a inscreverem-se num curso EFA²³. Nesta linha, o objeto de estudo centrou-se na compreensão das lógicas de ação que “sustentaram” a inscrição e a frequência de um modelo educativo e formativo dirigido a um público específico, isto é, indivíduos que possuíam baixos (ou muito baixos) níveis de escolaridade, e se encontravam, de alguma maneira, numa situação de vulnerabilidade. Partiu-se da perspetiva que a identificação, por um lado, dos principais motivos de inscrição na formação (o que nos situa, teórica e metodologicamente, no plano dos conteúdos da motivação, isto é, no plano dos objetivos/finalidades da ação), e, por outro, dos projetos futuros dos formandos, contribuiria para a compreensão daquelas lógicas. Este enfoque apoia-se em posições teóricas anteriormente enunciadas, e na ideia que os atores gozam de uma determinada autonomia e que as suas decisões são atravessadas também por uma determinada racionalidade, tendo em conta os constrangimentos a que estão submetidos e as oportunidades que se lhes oferecem, num determinado contexto de ação (conceção já há muito formalizada em sociologia por autores como Crozier & Friedberg, 1977).

Acresce ainda que se partiu do pressuposto que, de uma maneira geral, os indivíduos procuram beneficiar das oportunidades que os contextos de ação em que se encontram lhes proporcionam, o que, na nossa opinião, não nos remete necessariamente para um ator totalmente racional, cuja conduta depende exclusivamente de um balanço “custo/benefício”.

Constituiu também objeto de análise o estudo, em particular, de algumas dimensões relativas ao funcionamento dos cursos EFA, nomeadamente: a identificação dos principais atores em presença e os tipos de relações estabelecidas entre os mesmos (para além dos formandos, destacamos, as instituições promotoras e formadoras dos cursos, os formadores, assim como os mediadores pessoais e sociais - elementos que se evidenciaram como relevantes para a operacionalização deste tipo de oferta formativa); as perspetivas desses atores sobre os cursos EFA; o modo de funcionamento dos cursos, tendo em consideração todas as suas etapas, desde a seleção e avaliação dos formandos até aos conteúdos e metodologias de ensino/aprendizagem adotadas; e, por último, as principais dificuldades e potencialidades que atravessavam esta oferta formativa.

Se dividirmos os objetivos desta pesquisa em objetivos gerais e específicos, podemos considerar que o seu principal objetivo geral foi contribuir para um aprofundamento, a vários níveis, do conhecimento disponível sobre um modelo específico de educação e formação de adultos. Quanto aos seus objetivos específicos, e conforme referido anteriormente, esta pesquisa pretendeu contribuir para a

²³ Note-se que, no contexto desta pesquisa, estudámos uma modalidade específica de cursos EFA – os que conferiam uma dupla certificação escolar e profissional, equivalente, respetivamente, ao 9º ano de escolaridade e ao nível II de qualificação profissional, o denominado *percurso B3*.

compreensão das principais motivações e projetos que orientaram um conjunto de indivíduos (adultos), para a inscrição num curso EFA, o que representou, para a sua maioria, um “regresso à escola”. Interessou-nos também compreender que fatores inerentes àquele contexto educativo e formativo poderiam contribuir para a sua frequência e conclusão, na maioria dos casos, com sucesso. Entenda-se aqui como sucesso, a “permanência”²⁴ em formação por parte de indivíduos que, de uma maneira geral, tinham tido percursos escolares marcados pelo insucesso e pelo abandono precoce da escola (acresce ainda que alguns deles já tinham tentado retomar os estudos através do ensino recorrente, tendo também “desistido”); o desenvolvimento de competências correspondentes a um determinado nível de certificação escolar e profissional (nos casos estudados, equivalente ao 9º ano de escolaridade e ao nível II de qualificação profissional); e, finalmente a obtenção dessa certificação.

Sabendo à partida que o conhecimento produzido não é representativo dos cursos EFA em geral, pensa-se, através deste estudo de caso de caráter interpretativo, poder contribuir para a compreensão das dinâmicas motivacionais dos principais destinatários daquela medida de política educativa e formativa: os desempregados, em particular os desempregados de longa duração, com baixos níveis de escolaridade e sem qualquer qualificação profissional, e outros indivíduos que por razões de natureza diversa, se encontravam igualmente numa situação dita de “vulnerabilidade”. Nesta perspetiva, propusemo-nos conhecer as expectativas que os indivíduos colocavam na frequência do curso EFA, e como o inscreviam (ou não) numa estratégia fundamental para a concretização dos seus projetos futuros. Tratou-se, em nosso entender, de tentar compreender em que medida os formandos atribuíam (ou não), à frequência do curso um papel potencialmente transformador dos seus modos de vida (ou das *suas vidas...*).

Assim, e na linha do que tem vindo a ser exposto, através do desenvolvimento deste estudo sociológico, procurou-se, fundamentalmente:

1 - Discutir em que medida, no contexto das chamadas sociedades da informação e do conhecimento, uma medida educativa e formativa, com as características dos cursos EFA, pode representar, nomeadamente para determinados públicos (designadamente para os mais vulneráveis), uma oportunidade educativa e formativa promotora de processos de integração socioprofissional e de maior participação social; neste sentido, pretende-se discutir, no plano das hipóteses, o possível papel integrador, e, em certa medida (re)socializador, dos cursos EFA.

2 - Identificar e caracterizar, conforme já referido anteriormente, as principais motivações que estiveram na base da inscrição nos cursos EFA, partindo do pressuposto teórico e analítico de que essas motivações se articulavam com determinados objetivos/finalidades e projetos futuros de ação. Sabendo que os cursos EFA representavam, para a maioria dos formandos, o retomar de um percurso educativo e formativo interrompido, sem terem sido concretizados determinados objetivos

²⁴ Refira-se que a “permanência” em formação dependia não só da vontade dos formandos, mas também do respeito por um conjunto de regras estabelecidas, como, a assiduidade, a pontualidade, e aquisição e desenvolvimento satisfatório de saberes e competências inerentes às várias componentes do plano formativo.

que se associam a um percurso escolar “desejável” (obtenção de uma determinada certificação escolar e/ou profissional), pareceu-nos particularmente oportuno conhecer tão aprofundadamente quanto possível o que, do ponto de vista dos formandos, sustentava este “regresso e permanência na escola”.

3 - Compreender em que medida a frequência dos cursos e a obtenção da certificação escolar e profissional correspondente se inscrevia (ou não) numa estratégia de ação orientada e explicitada através dos discursos dos formandos inquiridos para a concretização de determinados objetivos e projetos individuais, num contexto societal e institucional em que se considerava que os cursos EFA representavam a criação efetiva de mais oportunidades de formação e de qualificação fundamentais para públicos que apresentavam severos *handicaps*, designadamente no campo profissional - perspetiva da articulação e convergência entre os objetivos e projetos individuais dos formandos e os objetivos da medida, ou se quisermos, da convergência e articulação entre determinantes individuais e contextuais/estruturais da ação. Procurou-se ainda, aferir em que medida a inscrição e frequência dos cursos EFA se enquadrava (ou não) no desenvolvimento de uma estratégia individual e/ou familiar, atravessada por processos de decisão e de escolhas face a outras possibilidades de ação.

4 – Por fim, compreender de que modo a inscrição e frequência desta modalidade educativa e formativa poderia ser indicadora de comportamentos “empreendedores”²⁵ por parte de indivíduos que, não raras vezes, são apelidados de “assistidos” e “subsídio-dependentes” por “opção”, num contexto que, perspetivado como um campo de possibilidades, colocaria os indivíduos, provavelmente, perante outras possibilidades de escolha.

Apresentados que foram os objetivos fundamentais desta pesquisa, importa agora nomear um outro conjunto de objetivos que embora não se encontrem exclusivamente relacionados com os formandos, também foram equacionados, tendo em consideração as hipóteses orientadoras do estudo.

Assim sendo, procurou-se também:

- Proceder à caracterização do enquadramento educativo e formativo dos cursos EFA em geral, e em particular dos cursos EFA frequentados pelos indivíduos entrevistados, tendo em consideração que os cursos EFA pretendiam representar um modelo educativo e formativo inovador, nomeadamente no que respeita à sua organização, estrutura curricular, equipas pedagógicas e entidades envolvidas na sua operacionalização;

- Discutir, no plano das hipóteses, que fatores inerentes àqueles contextos educativos teriam, por um lado, mais impacto no bom funcionamento dos cursos, e, por outro, seriam promotores do sucesso educativo dos formandos, partindo do pressuposto de que a permanência dos formandos durante todo o processo formativo poderia ser um indicador do bom funcionamento dos cursos e do seu sucesso educativo (a este propósito salientamos mais uma vez, que, um número considerável de

²⁵ Na perspetiva da utilização das oportunidades sociais que contribuam para a melhoria das suas condições de vida.

formandos tinham tido um passado escolar marcado pelo insucesso, e que, em muitos casos, os aspetos positivos da escola, por eles realçados, se relacionavam com a possibilidade de aí conviverem com os seus pares).

Relativamente à pertinência deste estudo, pode dizer-se que a mesma reside no facto de, através do seu desenvolvimento, se procurar aprofundar o conhecimento sobre um modelo de educação e formação de adultos destinado globalmente a públicos desprovidos, ou com baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, públicos esses que, no contexto da sociedade portuguesa, ainda apresentam, como sabemos, uma expressão considerável, nomeadamente por comparação com os níveis educativos e de qualificação que caracterizam as regiões ou países do mundo considerados mais desenvolvidos, e que servem de referência a um país como Portugal.

Neste contexto, parece-nos oportuno contribuir, dentro do que está ao alcance de um estudo desta natureza, para o aprofundamento do conhecimento sobre os cursos EFA, nomeadamente a partir das “perspetivas” daqueles que os protagonizam, os formandos e outros atores, como veremos adiante.

Acresce ainda, que se pretendeu desenvolver uma perspetiva analítica e reflexiva que favorecesse o conhecimento dos principais fatores de sucesso desta oferta educativa e formativa, numa perspetiva de promoção do ajuste entre o tipo de oferta em causa e as expectativas e necessidades dos públicos destinatários. Em última análise, acredita-se que a reflexão sobre o que podemos denominar um exemplo de “boas práticas”, no domínio da educação e formação de adultos, poderá beneficiar todos os que neste âmbito estão ou poderão vir a estar envolvidos.

3.1.2. Hipóteses da pesquisa

Relativamente às hipóteses orientadoras desta pesquisa, as mesmas decorrem do quadro teórico e analítico que tem vindo a ser apresentado. Pretende-se que as hipóteses formuladas constituam um conjunto articulado de perspetivas que nos permitam ainda que parcial e probabilisticamente, responder às questões colocadas no âmbito desta pesquisa.

Passemos então, à apresentação das principais hipóteses de pesquisa:

1 - As principais motivações de inscrição num curso EFA resultam da combinação ou da articulação entre vários motivos de inscrição, numa perspetiva de objetivos/ finalidades a atingir, sendo de grande complexidade o isolamento de apenas um móbil motivacional. Provavelmente, deparamo-nos com um núcleo mais ou menos forte de motivações em que, eventualmente, um fator motivacional agrega em seu redor um conjunto mais alargado de fatores motivacionais.

2 - As dinâmicas motivacionais dos sujeitos não se poderão dissociar das suas trajetórias de vida (com destaque para a sua família de origem e a para as dinâmicas familiares dos próprios, após uma suposta autonomização face àquela; para o seu percurso escolar; e para o seu percurso profissional); da situação em que se encontravam quando da inscrição no curso (nomeadamente, familiar e face ao emprego); e dos objetivos e projetos a concretizar a curto, médio e/ou longo prazo.

3 – Na linha do que anteriormente foi dito, os principais motivos de inscrição num curso EFA situar-se-ão, se quisermos, na “encruzilhada” entre o passado (trajetórias) e o futuro (projetos), sendo que a situação em que os indivíduos se encontram (a nível familiar, profissional...) quando equacionam e efetivam a inscrição no curso (o presente) constitui, igualmente, uma variável relevante.

4 - Os indivíduos que frequentam um curso EFA, apesar de se enquadrarem transversalmente num determinado perfil social (baixa certificação escolar e profissional, pertença a grupos desfavorecidos e marcados pelo desemprego, em muitos casos de longa duração) não representarão decerto um grupo homogéneo, podendo essa heterogeneidade evidenciar-se também no que diz respeito às motivações e objetivos/finalidades que sustentam a frequência do curso.

5 - Indivíduos cuja trajetória de vida tenha sido marcada pelo desenvolvimento de estratégias de sobrevivência e de resposta a necessidades básicas e imediatas, em situações e contextos “criadores de oportunidades” desenvolvem estratégias de ação tendo em vista não só a satisfação dessas necessidades imediatas (ou se quisermos de objetivos a curto prazo), mas também a concretização de objetivos a médio ou mesmo longo prazo.

As hipóteses anteriormente apresentadas relacionam-se essencialmente com a compreensão das **motivações** que conduziram os adultos à inscrição nos cursos EFA.

As hipóteses que se seguem relacionam-se sobretudo com **os cursos EFA**, enquanto **contexto organizacional, educativo e formativo**:

1 - O contexto ou, se quisermos, o enquadramento educativo e formativo característico dos cursos EFA (e em particular dos cursos estudados), influencia a maneira como os formandos se posicionam no percurso (educativo e formativo), assim como os resultados obtidos. Parte-se da perspetiva que aquele contexto poderá ser “promotor” de um maior sucesso educativo²⁶ dos formandos, ao contrário do que tinha acontecido, na maioria dos casos, enquanto alunos do ensino dito “tradicional”, ou mesmo de outro tipo de ensino, como seja o ensino recorrente.

2 - Coloca-se também a hipótese dos cursos EFA, enquanto modelo inovador de educação e formação de adultos, contribuir para a (re)construção das perspetivas dos formandos face aos processos de ensino/aprendizagem. Esta hipótese coloca-se particularmente em relação aos formandos que desenvolveram, enquanto crianças e jovens, uma opinião negativa relativamente à escola, muitas vezes associada a percursos escolares atravessados pelo insucesso e pelo abandono escolar. Parte-se da ideia que, especialmente para os formandos que experienciaram percursos escolares como os anteriormente referidos, este “regresso à escola” representa um regresso a uma “escola diferente” que promove tanto a reaproximação dos indivíduos a processos de aprendizagem,

²⁶ Entenda-se aqui o sucesso como a frequência assídua das aulas, o desenvolvimento de competências e saberes específicos a cada módulo de formação, e a obtenção da respetiva certificação escolar e profissional. No caso dos cursos por nós estudados, os mesmos conduziam à dupla certificação, característica até determinada altura, comum a todos os cursos EFA. Como veremos adiante, observaram-se entretanto alterações no âmbito dos cursos, ao nível dos seus possíveis conteúdos e respetiva certificação (que poderia, por exemplo, ser só escolar).

como a sua frequência e conclusão com sucesso. Parte-se portanto da perspectiva que as especificidades deste novo contexto educativo e formativo têm uma influência positiva nessa reaproximação, sendo por isso valorizadas positivamente pelos formandos.

3 – E, por fim, coloca-se a hipótese deste novo contexto educativo e formativo ser também “promotor” da construção de “novos” projetos, junto de populações cujas histórias de vida passaram até aí, sobretudo, pela “sobrevivência quotidiana”. Nesta linha, perspectiva-se que os indivíduos possam atribuir à frequência do curso EFA um papel transformador do seu percurso e condições de vida.

3.2. Metodologia de pesquisa

A operacionalização desta pesquisa passou pelo desenvolvimento de uma estratégia metodológica de cariz intensivo-qualitativo (Costa, 1999), que se veio a configurar como um estudo de caso.

A opção pelo desenvolvimento de uma estratégia desta natureza relacionou-se sobretudo com os principais objetivos da pesquisa, e com propósito de responder às questões fundamentais colocadas, privilegiando a perspectiva dos principais atores envolvidos no processo de “regresso à escola” – os adultos em formação. Nesta linha desenvolveu-se uma abordagem sociológica de natureza compreensiva e interpretativa, que numa perspectiva weberiana se centrou no sentido que os atores atribuem aos seus comportamentos num contexto de racionalidades variadas e em interação com outros. Procurou-se, desta forma, conhecer os sentidos e as racionalidades que fazem cada um agir e por essa via produzir a sociedade onde todos vivemos (Guerra, 2006).

Através de uma abordagem desta natureza procurou-se compreender tanto a complexidade como as particularidades dos casos estudados; a este propósito Stake refere que este tipo de abordagem permite compreender “como agem as pessoas” (Stake, 2012:17), sendo que nós acrescentaríamos “e porque agem as pessoas de determinada maneira”, perspectivas que no âmbito deste estudo se apresentam como relevantes.

Importa referir que este tipo de enfoque nos coloca perante o problema da representação e generalização dos resultados obtidos. Relativamente a esta questão, Stake afirma que o principal objetivo do estudo de caso não é produzir generalizações, “o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (Stake, 2012: 24). Apesar da generalização não constituir o principal objetivo do estudo de caso, este autor defende que o estudo aprofundado e em pormenor efetuado através desta metodologia, permite, através da recorrência de certas respostas, proceder a determinadas generalizações relativamente ao caso em análise (questão a que voltaremos nesta investigação).

Também para Erickson (1986, citado por Stake, 2012), os estudos qualitativos são essencialmente interpretativos; nesta linha, no âmbito de um trabalho de investigação qualitativa a recolha de dados tem como objetivo primordial proceder a interpretações sustentadas tendo em consideração os

objetivos e as principais interrogações da pesquisa (foi o que tentámos fazer neste trabalho). A propósito da interpretação, Erickson (1986) desenvolveu uma perspectiva que nos parece particularmente interessante, a de que o trabalho qualitativo se apresentava como um estudo de campo onde as principais interpretações não eram as do investigador, mas as das pessoas a serem estudadas. Stake partilha também, de alguma maneira, desta perspectiva, ao defender que no estudo de caso encontramos esta ambiguidade no tocante a quem pertencem as interpretações apresentadas e enfatizadas. A nós parece-nos relevante salientar estas perspectivas, na medida em que o estudo por nós desenvolvido, como sabemos, se situa em torno das razões que levaram um conjunto de indivíduos a frequentarem um curso EFA, questão a partir da qual os entrevistados desenvolveram um conjunto de afirmações que podemos considerar de “interpretações acerca da sua própria vida”. Apesar deste enfoque no papel central dos entrevistados também não podemos afastar, as nossas interpretações enquanto investigadores, que ao analisarmos toda a informação recolhida, privilegiamos sempre uma determinada seleção e leitura dos dados, dando maior importância a determinado tipo de dados, em detrimento de outros (esta “escolha” começa logo por ser feita quando, de acordo com um determinado quadro teórico, construímos o nosso modelo de análise); nesta perspectiva, o conhecimento construído decorre das interpretações tanto do investigador como dos indivíduos estudados.

Sintetizando, na investigação qualitativa nós procuramos através da recolha de dados e da sua interpretação a “compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Sake, 2012). Importa mais uma vez salientar que ao optarmos por este tipo de abordagem, privilegiamos a compreensão a partir da particularidade e singularidade das vidas individuais e dos contextos em que as mesmas se desenrolam. Reforçando o que anteriormente foi dito, é a particularização que nos permite compreender a complexidade.

Acresce salientar que apesar do destaque para as particularidades (seja de uma pessoa ou de um grupo...), cada caso deve ser perspectivado simultaneamente como semelhante a outros e como único. De acordo com Stake (2012: 17), “estamos interessados em ambos, tanto pela sua singularidade como pelas suas semelhanças. Procuramos, compreendê-los”.

Apesar da importância atribuída à singularidade das vidas individuais e dos limites à generalização, o estudo de um caso pode permitir-nos “aprender sobre outros casos ou sobre um problema ou uma questão em particular” (Stake, 2012). Assim, através das interpretações empiricamente fundamentadas e sustentadas pela recolha de dados (concretizada através do uso de uma ou mais técnicas de investigação), os investigadores qualitativos podem, apesar de não poderem proceder a generalizações (tal como noutros tipos de abordagem), chegar a determinadas conclusões que Erickson apelida de asserções (afirmações), e que podem, na sua perspectiva ser consideradas, uma forma de generalização, “sabendo que existem outras interpretações para além das dos investigadores, um investigador sofisticado apresenta uma ou mais dessas interpretações, atribuindo-as talvez a uma fonte real ou a uma fonte genérica (por exemplo, ‘Segundo alguns membros da comunidade’,...). A forma de chegar às asserções é um processo vulgar de interpretação, sendo talvez necessário para algumas pessoas a existência de regras formais de demonstração ou regras de lógica. Nós não possuímos guias adequados para transformar observações em asserções – no

entanto as pessoas fazem-no regularmente” (in Stake, 2012: 25). O caminho que acabámos de apresentar foi, o que em nosso entender, seguimos nesta pesquisa.

Sabemos que a opção por uma outra estratégia, nomeadamente de carácter extensivo e quantitativo, poderia também contribuir para o conhecimento das principais motivações e projetos que sustentam o regresso de pessoas adultas a novos percursos de educação e formação. A este propósito, à medida que o estudo se foi desenvolvendo fomos criando a convicção das vantagens da conciliação dos dois tipos de estratégia metodológica; no entanto, e no quadro de um conjunto de opções que tiveram de ser feitas, priorizou-se o desenvolvimento de uma estratégia intensiva-qualitativa, que nos permitisse ficar a conhecer tão aprofundadamente quanto possível, as motivações e os projetos de um conjunto de indivíduos que tivesse regressado à escola, através da frequência de uma medida educativa e formativa que integrasse o grupo de novas ofertas disponíveis para adultos, inicialmente promovidas pela então Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

A prioridade dada a este tipo de abordagem relaciona-se também com o modelo analítico seguido que pressupõe, conforme vimos anteriormente, a contextualização das motivações e projetos dos indivíduos em determinadas trajetórias e situações de vida, com destaque para as dimensões familiar, escolar e profissional; nestes termos, o enfoque analítico adotado conduziu-nos à reconstrução da biografia dos indivíduos entrevistados; nesta linha e como defendem alguns autores convidámos os indivíduos a “se contarem” (Lalanda, 1998; Piorier *et al*, 1999).

Também a hipótese colocada relativamente ao poder do próprio enquadramento formativo na configuração e reconfiguração das motivações e projetos dos indivíduos, nos encaminhou para uma abordagem que nos permitisse conhecer “o quotidiano concreto” do contexto formativo em que ocorria a formação, o que pressuponha uma presença frequente nesse mesmo contexto.

Os pressupostos teórico-metodológicos acima enunciados, aliados à impossibilidade de alargar o campo de estudo a vários grupos em formação (impossibilidade esta associada a constrangimentos do próprio investigador), conduziu ao estudo de dois grupos de indivíduos que frequentaram dois cursos EFA do tipo B3, ou seja cursos que conferiam dupla certificação - uma certificação escolar equivalente ao 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível II.

A opção por esta modalidade educativa prendeu-se com o facto dos destinatários preferenciais daquela modalidade educativa e formativa em particular, serem, como é sabido, indivíduos com baixas ou mesmo muito baixas qualificações escolares e profissionais, que se encontravam, de alguma maneira, numa situação de vulnerabilidade por motivos de ordem diversa – os desempregados, e em particular os desempregados de longa duração, os indivíduos beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI), uma medida de política social destinada a famílias carenciadas, ou outros²⁷. Esta opção relacionou-se igualmente com o enfoque analítico adotado, nomeadamente com a hipótese colocada relativamente às expetativas que os formandos poderiam colocar na frequência de um curso desta natureza, nomeadamente no que respeita aos efeitos

²⁷ Entre 2000 e 2005, todos cursos EFA conferiam uma dupla certificação - escolar e profissional, equivalente, no máximo, ao 9º ano de escolaridade e ao nível II de qualificação profissional (percurso tipo B3). Só posteriormente, é que os cursos EFA foram alargados ao ensino secundário e sofreram alterações em termos da diversidade de certificações que poderiam conferir (passaram a poder conferir uma certificação escolar e/ou técnica), passando assim a permitir, por exemplo, uma continuidade da formação e a abranger uma maior diversidade de públicos. Esta evolução será devidamente apresentada no capítulo em que apresentaremos a história recente da educação e formação de adultos em Portugal e a evolução dos cursos EFA, em particular.

esperados e ao eventual poder transformador do aumento das qualificações, no contexto dos seus quadros de vida.

Passemos agora à apresentação do processo de recolha de informação desenvolvido no âmbito desta pesquisa.

O trabalho empírico passou pelo estudo de dois grupos de formandos que frequentavam dois cursos EFA - um grupo frequentava um curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha e o outro grupo frequentava um curso de Acompanhante de Crianças. O trabalho empírico foi realizado em dois períodos distintos – o primeiro período decorreu entre maio e agosto de 2006 (curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha), e o segundo período decorreu entre outubro de 2010 e julho de 2011 (curso de Acompanhante de Crianças). Nestes dois períodos procurou-se recolher informação que nos permitisse responder às questões orientadoras da pesquisa da forma mais aprofundada possível. Relativamente à pertinência da realização de um trabalho de campo “a dois tempos”, podemos dizer que a mesma se prendeu, sobretudo, com a obtenção da máxima consistência e fundamentação relativamente às questões colocadas e às conclusões/asserções da pesquisa. Procurou-se que essa consistência e fundamentação se apoiasse no maior número e diversidade de “casos”²⁸ possível. Acresce que o curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha decorreu numa fase de disseminação dos cursos EFA pelo território nacional e o curso de Acompanhamento de Crianças numa fase de consolidação do processo de criação e difusão das ofertas educativas para adultos por esse mesmo território.

O nosso propósito, tanto num momento como noutro, era o de entrevistar todos aqueles que se encontravam diretamente envolvidos no processo educativo e formativo, designadamente os formandos e os elementos que integravam as equipas pedagógicas – formadores e mediadores pessoais e sociais. Apesar de mais à frente falarmos com a devida profundidade das funções dos mediadores, adiantamos que se tratava de elementos que “acompanhavam” todo o processo educativo e formativo dos formandos; cada curso EFA tinha necessariamente na sua equipa pedagógica um mediador pessoal e social, que muitas vezes também exercia as funções de formador.

Na totalidade foram realizadas vinte e seis entrevistas aprofundadas. Entrevistámos a totalidade dos formandos dos dois cursos (dezanove, sendo nove do curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha, e dez do curso de Acompanhante de Crianças) os dois mediadores pessoais e sociais (que também exerciam as funções de formadores) e ainda cinco formadores (três no primeiro curso e dois no segundo). Qualquer pesquisa se defronta com múltiplos constrangimentos, esta pesquisa também, e um deles foi a impossibilidade de tanto num curso como noutro, entrevistar a totalidade dos formadores, apesar do tempo de permanência no terreno. No curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha entrevistámos três dos seis formadores e no curso de Acompanhante de Crianças dois (excluindo os mediadores pessoais e sociais que, conforme já referido acumulavam estas funções com as de formador). Essa impossibilidade deveu-se, porventura, ao facto dos formadores, na sua maioria, exercerem funções em várias instituições, sendo muito difícil

²⁸ Entenda-se aqui “caso” como indivíduo entrevistado.

permanecerem na instituição para além dos períodos em que estavam a trabalhar diretamente com os formandos.

Parece-nos agora importante, dedicarmo-nos um pouco mais aprofundadamente a cada um dos momentos de recolha de informação empírica.

O trabalho empírico começou com a identificação de uma instituição onde pudesse ser realizada a recolha de informação. Tendo em consideração o número de cursos que já se encontravam em funcionamento, tínhamos de seleccionar uma instituição, para isso, contámos com o contributo de um especialista na área da Educação e Formação de Adultos que, por motivos profissionais, conhecia um número significativo de cursos EFA a funcionar no território nacional. Fomos encaminhados para uma Associação de Desenvolvimento Local, onde se previa que viesse a funcionar um curso EFA. Contactámos a referida instituição, e ficámos a aguardar o início do curso. Esperámos alguns meses, mas o curso acabou por não entrar em funcionamento. E assim ficámos sem “objeto de estudo”. Posto isto, e já possuindo alguns conhecimentos sobre os cursos EFA e as estruturas locais que os coordenavam, contactámos a OLEFA (Organização Local de Educação e Formação de Adultos) da área geográfica onde prevíamos, inicialmente, realizar o trabalho de campo. A sua coordenadora indicou-nos várias instituições onde decorriam cursos EFA e nós contactámos uma delas, que acabou por ser a instituição onde realizámos a primeira fase das entrevistas. Parece-nos importante salientar que as várias instituições indicadas pela OLEFA eram “instituições não-lucrativas de ação social”, que, conforme veremos adiante tiveram um papel primordial na primeira fase de implementação dos cursos EFA.

A realização desta etapa do trabalho empírico implicou um número deslocações ao território de formação, muitíssimo superior ao número de entrevistas realizadas - para aferir a possibilidade de realizar o trabalho empírico naquele contexto; para desenvolver todo o trabalho exploratório tendo em vista construir o modelo de análise, os guiões de entrevistas, e o modelo de análise das mesmas; e, por fim, para a realização das entrevistas. Todo este processo permitiu-nos “estar” no contexto formativo em causa, muito para além do tempo necessário à realização das entrevistas; assim, foi possível ir conhecendo o modo de funcionamento do curso EFA, os seus formadores, os seus formandos... (ainda que “à distância”). Salientam-se as várias “conversas” tidas com alguns intervenientes no processo, designadamente com o coordenador do curso, com o mediador pessoal e social e com um formador (importantes para a construção do modelo de análise e dos guiões de entrevistas), assim como os longos minutos de espera para a realização de algumas entrevistas. Esta permanência no contexto social de pesquisa, embora não possa propriamente ser considerada como “observação participante”, permitiu-nos recolher informação relevante no quadro desta pesquisa, na medida em que nos permitiu “obter respostas sem fazer perguntas” (Costa, 1986: 138).

Nesta primeira etapa realizámos treze entrevistas aprofundadas, concretamente aos nove formandos que constituíam a turma, e a quatro elementos que integravam a equipa pedagógica - ao mediador pessoal e social e simultaneamente formador, e a três formadores.

Para a realização das entrevistas foram utilizados diferentes guiões, conforme se tratasse dos formandos, dos formadores ou do mediador pessoal e social (*vide* anexos 1, 2 e 3 respetivamente)²⁹. Importa referir que as entrevistas se iniciaram com a apresentação da entrevistadora (a autora deste trabalho), dos objetivos da pesquisa e com a salvaguarda do anonimato das respostas. Procurou-se que o momento da entrevista fosse um momento de “conversa” a partir da questão “o que o levou a inscrever-se neste curso de formação?” em que a entrevistadora intervinha o mínimo possível, não esquecendo no entanto os objetivos da entrevista, operacionalizados/expressos no respetivo guião. Na maioria das situações, as entrevistas decorreram de facto como se de uma conversa se tratasse; os entrevistados falaram “livremente” sobre as suas vidas e, em muitas circunstâncias responderam às questões, sem que estas lhes tivessem sido colocadas. Claro está, que isto não contraria a importância de todo o trabalho preparatório das mesmas, quando se mostrava necessário o entrevistador interpelava o entrevistado, no momento e da forma mais adequada.

As (longas) entrevistas - cada entrevista durou entre duas a três horas, foram gravadas (com o consentimento dos entrevistados) e integralmente transcritas. Posteriormente, foram objeto de análise de conteúdo, tendo como em consideração os temas definidos no modelo analítico proposto (*vide* anexo 4), elaborado de acordo com os objetivos e hipóteses fundamentais da pesquisa.

A análise deste primeiro conjunto de entrevistas permitiu-nos responder de uma maneira que consideramos aprofundada às principais questões da pesquisa. No entanto, e apesar de não procurarmos a generalização (para alguns, só possível através de um estudo extensivo), mas a compreensão (em profundidade), do sentido (complexo) da ação de um grupo de indivíduos com um determinado perfil social e que frequentava uma oferta educativa e formativa em concreto – um curso EFA, mostrou-se necessário “voltar ao terreno”³⁰. Procurou-se assim, chegar ao sentimento de *saturação* (Guerra, 2006) relativamente à informação recolhida e de alguma maneira à “confirmação” das “tendências”, dos perfis e dinâmicas motivacionais observadas na primeira etapa desta pesquisa. Mesmo sabendo que, provavelmente, nos depararíamos com novos dados (até porque os cursos EFA também já se encontravam numa etapa diferente do seu desenvolvimento), que “tendências”, perfis e dinâmicas persistiriam? E eis que chegámos à segunda fase ou etapa desta pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa também contámos com a colaboração de uma profissional “de terreno”, para a identificação de uma instituição em que se encontrasse a funcionar um curso EFA. Foi-nos sugerida uma instituição de formação com atividade em Lisboa e noutros locais do nosso país. Contactámos a instituição com o objetivo de “replicar” o estudo numa turma que frequentasse um curso EFA, em Lisboa, por razões de natureza logística. Essa permissão foi-nos concedida e o trabalho de campo decorreu entre outubro de 2010 e julho de 2011. Entrevistámos as dez formandas que se encontravam a frequentar um curso de Acompanhante de Crianças, que tal como o curso de

²⁹ O guião de entrevista a aplicar aos formandos estava organizado por blocos temáticos: origens sociais/família de origem; situação socio familiar; percurso escolar e percurso profissional; motivos de inscrição na formação; perspetivas sobre o processo de formação; e projetos futuros (pessoais e profissionais).

Aos formadores e mediador pessoal e social procurou-se aplicar um guião que permitisse, entre outros aspetos, ficar a conhecer o seu perfil (idade, sexo, habilitações escolares, habilitações na área da formação); o seu percurso e situação profissional na altura; papéis desempenhados naquele modelo de formação; metodologias de formação adotadas; perspetivas face aquele modelo formativo e aos formandos, etc.

Importa referir que nesta nota apenas identificámos algumas dimensões dos guiões de entrevista aplicados aos diferentes intervenientes. Para um conhecimento mais aprofundado remete-se o leitor para a consulta dos anexos referidos.

³⁰ Note-se, que este regresso se verificou após a análise aprofundada do primeiro grupo de entrevistas realizadas aos formandos, a formadores e ao mediador pessoal e social do curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha.

Hotelaria e Restauração/Cozinha, conferia a equivalência ao 9º ano de escolaridade e ao nível II de qualificação profissional. Para além das formandas, entrevistámos também o mediador pessoal e social (que também era formador) e dois formadores. Esta instituição, para além da realização das entrevistas, permitiu-nos aceder a alguns conteúdos do *Dossier Técnico Pedagógico* do curso, designadamente, à ficha de inscrição preenchida por cada formanda aquando da inscrição no mesmo. Concedida esta possibilidade procedemos à análise documental das fichas de inscrição, o que nos permitiu recolher informação sobre algumas dimensões do perfil das formandas antes da realização das entrevistas. Contribuíram também para o conhecimento do modo de funcionamento deste curso, as inúmeras conversas que tivemos com a coordenadora da formação desta instituição. Nesta instituição limitaram-nos o tempo de realização das entrevistas às formandas, que não poderia ser superior a cerca de noventa minutos. Este facto acabou por não se revelar como um obstáculo à recolha da informação prevista e relevante, por termos tido acesso ao *Dossier técnico Pedagógico* do curso³¹. Este “novo cenário” levou-nos a uma pequena alteração do guião de entrevista às formandas, de onde retirámos as questões cuja resposta tinha sido obtida através da análise documental. Também com este grupo, as entrevistas decorreram como se de uma “conversa” se tratasse, o que foi mais facilitado devido à nossa experiência anterior de aplicação do guião. Como nota final, apesar das entrevistas constituírem o grande meio e a “matéria-prima” que serviu de base à elaboração deste trabalho, não podemos deixar de referir as inúmeras deslocações às instituições onde decorriam as formações e os longos períodos de tempo em que, por razões diversas, aí permanecemos, donde podemos dizer, que o nosso trabalho também resulta de um processo de observação participante. Em síntese, os dados obtidos nesta pesquisa resultam de uma combinação de técnicas de pesquisa – observação participante, análise documental e entrevistas.

³¹ Através da análise do *Dossier Técnico Pedagógico* obtivemos, sobretudo, dados sociográficos e dados relativos ao percurso escolar e profissional das formandas, e ainda, alguma informação relativa ao momento de inscrição no curso EFA. Quando necessário, estes dados foram aprofundados nas entrevistas realizadas.

4. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – Uma abordagem ao caso Português

Neste capítulo propomo-nos contribuir para a compreensão do subsistema da educação e formação de adultos em Portugal (EFA), o que passa pela apresentação das principais ofertas educativas e formativas especificamente dirigidas a adultos. Apresentaremos mais aprofundadamente as ofertas que marcaram a primeira década deste século, que se caracterizou pelo incremento e desenvolvimento de medidas que poderemos considerar inovadoras e relevantes no contexto da nossa história. Não queremos com isto dizer que não houve outros períodos de particular relevância no âmbito da EFA, ou que as medidas implementadas representaram uma inovação absoluta face a outros períodos, em alguns aspetos reabilitaram-se perspectivas concetuais e metodológicas já desenvolvidas e experimentadas em épocas anteriores. Esta década representou no entanto, o desenvolvimento progressivo, integrado e sustentado de um conjunto de medidas que no fim da referida década cobriam todo o território nacional e representavam uma oportunidade educativa e formativa para uma parte significativa da população portuguesa, designadamente para os grupos de população sem a escolaridade básica (de 9 ou 12 anos, conforme as circunstâncias) e sem qualquer qualificação profissional. Foram abrangidos também pelas medidas de política então implementadas os indivíduos que embora em idade ativa se encontravam “fora” do mercado de trabalho. Importa salientar que procederemos a uma análise mais aprofundada dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), por ter sido o contexto em que se realizou esta pesquisa. Esta opção relaciona-se também com as perspectivas teóricas e analíticas que a sustentam e que têm a ver, designadamente, com o valor atribuído às variáveis contextuais para a compreensão dos fenómenos sociais, neste caso, para a compreensão das motivações de inscrição nos Cursos EFA, das perspectivas face à formação e dos projetos futuros dos formandos.

4.1. Educação e formação de adultos em Portugal – história, medidas de política e metodologias de intervenção

De acordo com o acima exposto, procedemos a uma apresentação mais sintética da história da educação e formação de adultos em Portugal até ao ano de 1997 (ano de realização da 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, a Conferência de Hamburgo) e a uma apresentação sem dúvida mais aprofundada do período que decorre entre 1997 e 2011– fim da chamada Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Consideramos que embora a INO tenha tido lugar, sensivelmente, entre 2005 e 2011, decorreu, pelo menos em certa medida, da implementação e avaliação de um conjunto de medidas de política educativa e formativa dirigidas à população adulta que começaram a ser promovidas, primeiro a título experimental, pela então criada Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e se foram alargando progressivamente, depois sob a alçada da Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) ao território nacional, processo que decorreu, sensivelmente, entre 2000 e 2005. A INO representou um período de expansão maciça de ofertas educativas e formativas para adultos, expansão que alguns consideram apenas equiparável

ao movimento denominado de “educação popular” que se observou nos anos que se seguiram à revolução de abril de 1974.

Assim sendo, e reforçando o que anteriormente foi dito, optámos por organizar a nossa apresentação em duas etapas: a etapa que se inicia no séc. XIX e que termina a meados da década de 90 do século XX; e a etapa que se inicia em 1997 e termina em 2011 (fim da INO, conforme já referido).

4.1.1. Entre “avanços” e “recuos” - um longo período de “intermitências”

De acordo com Silvestre (2003; 2011) em Portugal, essencialmente por motivos relacionados com a nossa história política e com as próprias medidas implementadas ao longo dos anos, não se tem assistido ao desenvolvimento de uma cultura de educação e formação de adultos consistente e integrada.

Até à I República – o surgimento das primeiras Escolas Regimentais e leis de incentivo à escolarização

Desde o período do despotismo esclarecido de Marquês de Pombal, marcado pela inculcação dos valores iluministas emergentes na Europa do século XVIII, reuniram-se esforços de modo a uma reforma social e cultural decorrente do atraso que Portugal enfrentava. Com vista à alfabetização é de destacar a participação do exército e da Igreja – através das suas estruturas e amplo dispositivo territorial, ao exercerem uma função social no universo da educação primária e, posteriormente, de adultos. No início do século XIX, entre 1817 e 1823, nomeadamente por iniciativa do procônsul William Beresford, surgiram as primeiras Escolas Regimentais – “aulas de ler, escrever e contar” – destinadas aos militares e também aos seus filhos, medida que se alargou à população civil. No âmbito da preparação desta iniciativa, foi criada uma Escola Geral para formar os professores e uniformizar o sistema de ensino que seria ministrado nas escolas por todo o país, tendo sido esta a primeira escola de professores criada em Portugal. Durante este primeiro período da história das Escolas Regimentais, foi possível através do amplo dispositivo territorial do Exército, levar pela primeira vez um sistema de ensino uniforme e supervisionado pela mesma entidade às regiões mais periféricas (Sousa: 2009).

Após o período da Revolução Liberal, o sistema das Escolas Regimentais terminou, pelo facto de estar associado e ser desenvolvido por uma instituição militar, intimamente ligada aos valores absolutistas. Contudo, o novo regime liberal também veio a reconhecer as vantagens da participação do Exército, ao complementar o sistema de ensino civil, em particular na alfabetização dos adultos e, em 1837, com as reformas de Sá da Bandeira, foram recuperadas as Escolas Regimentais, com o carácter de obrigatoriedade para os militares analfabetos e continuando a ser pública e gratuita para os jovens civis interessados. Recorde-se que o regime liberal retirou a Igreja do sistema de ensino sem, no entanto, ter um sistema público e civil preparado para o substituir de imediato, pelo que nestas condições o Exército teve um importante papel ao assegurar o sistema de ensino básico. Ao

nível do ensino secundário, até 1844, só existiam liceus em Lisboa e no Porto. Apenas durante o governo de Costa Cabral, a sua implementação foi alargada às capitais das províncias.³²

Após o fim da instabilidade política e social registada na primeira metade do século XIX, a Regeneração, a partir de 1851, foi também um período marcante na história das Escolas Regimentais, registando-se neste período uma tendência para servirem melhor a finalidade de preparação dos quadros do exército, sem no entanto abandonarem o espírito inicial de combate ao analfabetismo. Este objetivo de contribuir para a melhoria das habilitações literárias dos quadros intermédios foi aliás uma tendência dominante até à I República e teve início após a implementação da importante Lei do Recrutamento de 1855, na qual os recrutados para o serviço militar obrigatório não poderiam abandonar os quadros do exército sem antes concluírem, após três anos de estudos, o 1º grau de instrução primária. Em 1870 regista-se um outro ato legal destinado apenas à população adulta; o diploma então publicado ia no sentido das câmaras municipais promoverem e organizarem cursos noturnos e dominicais para adultos. Ao que tudo indica, este foi o primeiro diploma legal publicado que visava a promoção da educação da população adulta e que implicava uma instituição, que não o exército, a Igreja ou a escola pública, na sua concretização (Sousa: 2009).

É de referir ainda algumas das iniciativas socioeducativas do final de século: decorrentes do contexto político e geoestratégico, e recuperando assim a presença da Igreja no ensino, incentivaram-se missões religiosas nas antigas colónias, familiares com a língua portuguesa, nomeadamente em África e na Índia, deste modo constituindo a primeira oferta, ainda que incipiente, de ensino formal que se proporcionou a estes povos. A introdução das Escolas Regimentais no antigo Ultramar foi uma iniciativa que se prolongou e intensificou no período do Estado Novo. Os movimentos associativistas e de cariz republicano que se foram introduzindo em Portugal, na viragem do século, também assumiram particular importância na área da educação de adultos e da “educação popular”, nomeadamente com a difusão de valores sindicalistas e socialistas, que faziam emergir no seio do operariado a luta pela reforma sociocultural e educativa.

Apesar das medidas legais então tomadas, a maioria das pessoas continuava a não frequentar a escola ou outras “ações educativas”. Apesar da não frequência da escola ser generalizada, a situação ainda era mais grave nas zonas rurais – as pessoas tinham extrema dificuldade em deslocar-se; as famílias, frequentemente muito numerosas, utilizavam as suas crianças como mão de obra importante para a sua sobrevivência; os pais não estavam sensibilizados para a pertinência da educação dos seus filhos; também eles não tinham frequentado a escola e tinham, na sua grande maioria, poucas ou nenhuma aspirações relativamente à educação dos seus descendentes. O carácter rural e pouco industrializado do nosso país, assente numa cultura oral e em técnicas de produção arcaicas, contribuía para o afastamento das crianças (e também dos adultos) da escola – naquele contexto, a leitura e a escrita não eram entendidas como necessidades fundamentais e não se esperava, nem se exigia do Estado, o desenvolvimento de estratégias consistentes e integradas

³² Salientamos ainda o facto de Portugal ter sido, em 1835, um dos primeiros países a adotar a lei da escolaridade obrigatória. Esta lei destinava-se, por um lado, às crianças, que eram “obrigadas” a frequentar sistemas de ensino formais, numa perspetiva de combate ao analfabetismo; e, por outro lado, aos adultos, mais concretamente aos seus progenitores ou substitutos, que eram responsabilizados no caso da criança ou das crianças que se encontravam sob a sua tutela não frequentarem a escola.

no domínio da educação e da formação destinadas a crianças, jovens ou adultos. Assim sendo, em 1910 a taxa de analfabetismo situava-se acima dos 70 por cento (Silvestre, 2003; 2011).

Durante a I República (1910-1926) – a instabilidade política que impede progressos em termos educativos

Numa época de proliferação pelo mundo das ideias iluministas e positivistas, houve alguma vontade política e empenhamento popular para promover, tanto a escolaridade obrigatória (que foi então alargada para cinco anos), como a educação de adultos. O desenvolvimento desta última esteve ligado sobretudo ao movimento associativo popular, e à criação das denominadas “escolas móveis” (Silvestre, 2003: 110).

Salienta-se, no entanto, que, apesar do “clima ideológico” ser então favorável a progressos, nomeadamente no domínio educativo, a instabilidade que atravessou este período da nossa história, traduzida numa sucessão assinalável de governos, tornou quase impossível a implementação de medidas de política efetivas, fosse em que domínio fosse. Quaisquer ideias ou projetos foram no entanto travadas pelo movimento militar de 1926, que deu origem à II República, período também denominado de Estado Novo ou de “regime salazarista”.

Durante o Estado Novo – da apologia do analfabetismo à tomada de algumas medidas “politicamente necessárias”

Até à Segunda Guerra Mundial, Portugal, em termos de educação e formação de adultos, foi pautado por uma estagnação praticamente total, assente na ausência de políticas e medidas, supostamente motivada por um interesse governativo pela manutenção do analfabetismo generalizado. Nesta perspetiva, o analfabetismo correspondia à ausência global de conhecimentos e, em particular, do conhecimento de outros modelos governativos e de outras políticas, que poderiam favorecer a luta por direitos não desejados pelo partido único de então.

No entanto, apesar destas ideias políticas e com a particular importância do emergente sentido de cidadania e associativismo das coletividades populares, a partir da Segunda Guerra Mundial foram tomadas algumas medidas relacionadas com a educação e formação de adultos; tal atitude governativa acabou por ser imposta “devido ao espírito capitalista que a tímida abertura à Europa, após o apertado isolamento dos anos precedentes, trouxe até nós. O investimento estrangeiro passou pela instalação de fábricas que necessitavam de mão de obra integrável e funcional, numa palavra, alfabetizada” (Silvestre, 2003: 110). Como é sabido, a este respeito o nosso país encontrava-se numa situação absolutamente deficitária.

Numa tentativa de melhorar a imagem do nosso país no contexto internacional foram então tomadas algumas medidas no domínio da educação e formação de adultos, a saber:

- O plano de Educação Popular (1952);
- A Campanha Nacional de Educação de Adultos (1953-1956);
- A criação dos Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos (CEPSA's).

Nos anos 60, apesar da persistência dos elevadíssimos níveis de analfabetismo, devido a dificuldades internas que o nosso país então atravessava (relacionadas sobretudo com a guerra

colonial e com o movimento emigratório que então se observou), assistiu-se a uma estagnação da promoção e desenvolvimento de medidas de combate ao analfabetismo.

Salienta-se, no entanto, que o trabalho até então desenvolvido tinha permitido alguns avanços conceituais naquele domínio, predominando a perspectiva de que o analfabetismo poder-se-ia evidenciar sob diversas formas ou tipos, a saber – o analfabetismo propriamente dito (pessoas sem qualquer conhecimento dos meios de comunicação escrita); o semianalfabetismo (pessoas com um conhecimento parcial e descontínuo daqueles meios de comunicação); o analfabetismo funcional (pessoas que apresentavam um conhecimento rotineiro dos meios de comunicação escritos, mostrando-se incapazes de responder a novas situações de vida); e o analfabetismo regressivo (pessoas que obtiveram, mas que acabaram por perder devido à sua não utilização, o domínio daqueles meios) (Furter, 1974, cit. em Silvestre, 2003: 111).

Ainda antes de 1974, decorrente de alguma abertura política ocorrida durante o “período marcelista”, foram tomadas algumas medidas de política no âmbito da Educação e da Formação de Adultos que, para a época, podem ser consideradas inovadoras. Destaca-se aqui a criação, em 1971, da “Direção-Geral de Educação Permanente” que, ao longo dos anos que se sucederam, foi tendo outras denominações. Esta direção-geral promoveu algumas atividades de alfabetização e promoveu a criação de bibliotecas populares fixas e móveis. Também por esta altura (1973) foram criados os “Cursos de Educação Básica para Adultos”.

De 1974 a 1986 – a educação e formação de adultos como movimento local, social e cultural

Apesar das medidas acima referidas, só a partir de 1974 é que se começaram a tomar algumas medidas que podemos considerar mais consistentes no domínio da educação e formação de adultos.

Visando a erradicação do analfabetismo, surge a Lei-Quadro da Educação de Base de Adultos (Lei nº 3/79, de 10 de janeiro – refira-se que esta lei tinha sido aprovada já em 1973, acabando por ser promulgada apenas em dezembro de 1978 e publicada em março de 79), foi criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA) e procedeu-se à elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA).

A partir desta altura, a educação de adultos começa a perspetivar-se como um campo diversificado e heterogéneo de práticas educativas, no que respeita, por exemplo, aos seus contextos de desenvolvimento, aos agentes envolvidos e às próprias metodologias passíveis de serem utilizadas. Nesta época, perspetivava-se sobretudo intervir nos domínios da alfabetização, da educação de adultos propriamente dita e da educação popular (Silvestre, 2003: 112).

Valerá a pena refletirmos, ainda que muito superficialmente, sobre o chamado movimento da “educação popular”, defendido por vários pensadores e preconizadores da educação e formação de adultos no terreno (Freire, 1987; Melo, 1981; Nóvoa e Finger, 1988), como sendo um movimento que colocava o adulto (visto como ser reflexivo e autónomo), as suas necessidades e as da sua comunidade no centro de todo o processo educativo, visando, não só o desenvolvimento dos indivíduos adultos, como também o desenvolvimento social e comunitário resultante da implicação ativa dos cidadãos nesse movimento sociocultural, em que a democracia participativa se desenhava como estratégia fundamental de intervenção, numa perspetiva de envolvimento das pessoas e de

resposta aos seus interesses, problemas, necessidades e tendo sempre em consideração as suas experiências e histórias de vida, e os próprios contextos locais.

Nestes termos, surgem novas condições, tempos e espaços educativos estreitamente associados ao movimento da educação popular e ao envolvimento da sociedade civil nesse movimento (ideia da educação de adultos enquanto movimento local, social e cultural); a título de exemplo, é de destacar o envolvimento neste processo das Autarquias, das Casas do Povo e das Associações Culturais e Recreativas.

Apesar do PNAEBA ter a delimitação temporal de 10 anos, foi abandonado em 1985, na opinião de alguns, sobretudo por razões de natureza orgânica. Nesta perspetiva, o seu fim esteve muito associado à inexistência de um organismo autónomo que tutelasse a educação e formação de adultos.

Apesar do sucedido, o campo da educação e formação de adultos começou a ser entendido por muitos como um campo orientado por práticas de intervenção inovadoras que se distanciavam em muitos aspetos dos modelos de funcionamento associados ao ensino tradicional/formal. Na opinião de Silvestre, "O PNAEBA tem sido um instrumento de consulta e orientação relevante para todos quantos querem falar da EFA e não só. Fez da EFA, na nossa opinião, a pioneira de muitas iniciativas educativas/formativas, uma vez que foram nele apontadas inovações e mudanças que ajudaram a reflectir, a inovar e a mudar muito do actual sistema educativo/formativo."³³ (Silvestre, 2003: 115). Ainda assim, e apesar das potencialidades do PNAEBA, a concretização do mesmo ficou muito aquém das expectativas criadas.

De 1986 aos primeiros anos da década de 90 – a “escolarização” da educação e formação de adultos

Na etapa seguinte, que correspondeu à elaboração e aprovação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), o campo da educação e formação de adultos assumiu contornos que o aproximavam, sobretudo, de um modelo escolar e formal; nesta altura, predominava uma perspetiva de educação e formação de adultos muito próxima de uma oferta formal de ensino de segunda oportunidade, pela via do Ensino Recorrente de Adultos (Silvestre, 2003: 116).

Nos últimos anos da década de 80 coube à “Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa” (DGAE), em colaboração com todos os serviços e direcções do Ministério da Educação (ME), promover, coordenar e apoiar todo o sistema educativo português. Nesta altura, o campo da educação e formação de adultos perdeu autonomia e dotação orçamental própria, sendo a sua operacionalização da responsabilidade de vários organismos. De acordo com Silvestre, o campo da educação e formação de adultos “agora esfrangalhada pela LBSE, ficou reduzido aos cursos de ensino recorrente, da formação profissional, do ensino à distância e às decrescentes acções de educação extra-escolar” (Silvestre: 117-118). Assim sendo, e apesar de algumas iniciativas, designadamente legislativas, que tiveram lugar entre os finais da década de 80 e o início da década

³³ O autor refere-se a concretamente a temas e medidas como sejam a *autonomia de escola, participação e descentralização; os currículos alternativos; as metodologias e pedagogias ativas; as parcerias; a necessidade de considerar os contextos locais, etc.*

de 90³⁴, não se observaram no terreno alterações substantivas ao nível das práticas educadoras e formadoras de adultos.

No início dos anos 90, destaca-se o surgimento do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, acordado com a Comissão Europeia (o PRODEP I), com a finalidade de elevar os níveis educativos e formativos e contribuir para a melhoria da qualificação profissional da população jovem e adulta, com idades entre os 14 e os 45 anos³⁵. Apesar do surgimento deste novo programa, o campo da educação e formação de adultos continuou a indissociar-se do Ensino Recorrente (ER) e dos processos de escolarização formal; nesta altura, o modelo de ER integrava três ciclos de ensino, correspondentes aos ciclos do ensino escolar geral. Esta modalidade educativa, à época, conferia a atribuição de diplomas de equivalência, não havendo ainda lugar a processos de certificação de competências.

Como modelo alternativo à forma escolar, assiste-se ao desenvolvimento da educação extraescolar, numa perspetiva de intervenção e desenvolvimento comunitário e de valorização dos saberes e experiências das pessoas e das comunidades; neste âmbito foram promovidos cursos de alfabetização (que se diferenciam dos cursos de 1º ciclo do ER por visarem combater o analfabetismo literal e funcional, não visando a certificação); os cursos de atualização (tendo em vista combater o analfabetismo regressivo e promover a atualização de conhecimentos); os cursos socioeducativos e os cursos profissionais (no sentido da ocupação dos tempos livres e da promoção de aprendizagens não formais e informais) (Silvestre, 2003).

4.1.2. De 1997 ao fim da primeira década do Séc. XXI – da reflexão a 10 anos de “construção”

4.1.2.1. Da 5ª Conferência de Hamburgo à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)

Na sequência da realização de outros encontros internacionais realizados anteriormente (nesta década e em décadas antecedentes), realizou-se em 1997, em Hamburgo, a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que contou com a representação de 135 Estados-membros, incluindo Portugal, que pela primeira vez se viu representado nestas conferências. Destacamos esta conferência, na medida em se entende que se tratou de um acontecimento à escala internacional que teve repercussões no campo da educação e formação de adultos nos anos subsequentes, designadamente em Portugal e no período a que reporta o presente estudo, como oportunamente veremos.

Esta conferência intitulou-se “Aprender em Idade Adulta: uma Chave para o Séc. XXI”, e conforme o seu nome indica estabeleceu-se uma relação entre a aprendizagem de adultos e o desenvolvimento das sociedades atuais, as denominadas sociedades do conhecimento. A educação de adultos

³⁴ Como seja o Parecer nº 2/90 CNE (Conselho Nacional de Educação), dedicado à Educação de Adultos – Ensino Recorrente e Educação Extraescolar, naquele que foi o Ano Internacional da Alfabetização; e a publicação da Lei-Quadro de Educação de Adultos, em 1991 (Lei nº 74/91).

³⁵ O Prodep, nomeadamente quando do seu surgimento (fase I), tinha como principais destinatários os indivíduos que não possuísem a escolaridade obrigatória; que fossem desempregados de longa duração com necessidades de atualização e reconversão profissional; que fossem ativos não qualificados, numa perspetiva de valorização ou reconversão profissional ou ainda de resposta a necessidades profissionais específicas; ou que se encontrassem numa situação de emprego precário.

apresenta-se assim como “o caminho” necessário e desejado para fazer face aos desafios criados pelas ditas sociedades, que se querem educativas. Neste contexto, sublinha-se entre outros aspetos, a importância da vida educativa em idade adulta, assim como o direito dos adultos à aprendizagem ao longo da vida (Melo, 1998: 9). Alberto Melo afirma mesmo que “Portugal, para posicionar-se desde já na via de uma ‘sociedade de conhecimento’ – condição essencial para integrar no próximo século a comunidade dos países mais avançados – não pode continuar a descuar, como o fez até agora – todo este vasto e decisivo eixo de intervenção social e política” (Melo, 1998: 10).

Nesta conferência foram debatidos temas³⁶ considerados essenciais para o desenvolvimento das sociedades do século XXI, sempre na perspetiva de um relacionamento e de uma necessária articulação entre a educação de adultos e as várias dimensões do funcionamento e da evolução das sociedades modernas. A amplitude dos temas debatidos é uma evidência da importância atribuída à educação de adultos em diversas dimensões da vida social. Nesta linha, considera-se que a educação de adultos é essencial, por exemplo, para a consolidação e o aprofundamento da democracia, para a promoção da igualdade de oportunidades e para a afirmação do papel social das mulheres, para fazer face a mudanças que tendem a acontecer de uma forma cada vez mais acelerada no mundo do trabalho e do emprego, para o relacionamento com as novas tecnologias, etc. Desta conferência resultou a publicação da “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos” e da “Agenda para o Futuro”, documentos em que se recomendam políticas e prioridades de ação.

De acordo com a Declaração de Hamburgo “por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática” (UNESCO, 1998, pp.15-16). Nesta linha, entende-se que a educação de adultos consiste num conjunto de processos que se desenvolvem durante toda a vida, em diversos contextos, valorizando-se tanto os saberes mais teóricos como os mais práticos. A aprendizagem ao longo da vida assume na Declaração de Hamburgo um papel relevante para os indivíduos e para as comunidades/sociedades em que estão inseridos, na medida em que contribui para a promoção da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de intervenção dos mesmos nos múltiplos contextos em que interagem, e que se encontram em constante mudança. A este propósito valerá a pena referir que nesta Conferência se chegou à conclusão precisamente que os objetivos da educação de adultos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, “...consistem em desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades, em reforçar a capacidade de fazer face às

³⁶ Foram dez os temas em debate - educação de adultos e democracia: os desafios do século XXI; melhorar as condições e a qualidade da educação de adultos; garantir o direito universal à alfabetização e educação básica; educação de adultos, igualdade e equidade entre homens e mulheres, e a autonomia das mulheres; educação de adultos e o mundo do trabalho em mudança; educação de adultos na relação com o ambiente, a saúde e a população; educação de adultos para todos: os direitos e as aspirações dos diferentes grupos; os aspetos económicos da educação de adultos e; o aprofundamento da cooperação e solidariedade internacional (Melo, 1998: 30)

transformações da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto, em promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade, em suma, permitir que as pessoas e as comunidades assumam o controlo do seu destino e da sociedade para enfrentarem os desafios do futuro” (Melo, 1998: 16).

No nosso país em concreto e após a participação nesta conferência foi criado através do Despacho 10534/97, de 16 de outubro, o “Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos”, constituído por vários elementos³⁷, a quem coube a elaboração do “*Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Uma Aposto Educativa na Participação de Todos*”. Este documento deveria integrar uma definição operacional do setor; um balanço da situação; a apresentação de propostas de desenvolvimento da educação de adultos a curto e médio prazo; e finalmente, a proposta de um quadro de referência para um concurso nacional de projetos extraescolares com particular impacto na educação de adultos (Melo, Alberto, *et al.*, 1998: 9).

Neste documento o campo da Educação de Adultos é entendido como um domínio fundamental de intervenção socioeducativa, tendo em consideração, designadamente, os níveis de escolaridade, as qualificações e as competências de literacia da população adulta portuguesa. A situação de Portugal mostrava-se particularmente preocupante, num contexto em que se considerava que para responder aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento, os cidadãos necessitavam de completar três anos de estudos pós-secundários; como é sabido nem a grande maioria da população em idade adulta e ativa tinha tido esse percurso escolar, nem a população juvenil evidenciava vir a tê-lo (nesta altura, cerca de 80% dos jovens portugueses não terminavam o ensino secundário).

Portugal revelava então um grande atraso quando comparado com os restantes países da Europa (incluindo os países da Europa do Sul e do Centro e Leste), quer estejamos a falar nos níveis de educação de base quer nos níveis de qualificação profissional, numa altura em que o país se preparava para integrar a União Económica Monetária. Na perspetiva daquele Grupo de Trabalho os baixos níveis de educação e qualificação faziam antever “...crises profundas e iminentes relativamente a níveis de emprego e de competitividade relativa e a índices de coesão socioeconómica interna ou de cidadania activa” (Melo, Alberto, *et al.*, 1998: 11). Perante este cenário havia que intervir tanto numa perspetiva reparadora (aumentando os níveis de escolaridade e de qualificação profissional dos que já tinham saído da escola) como numa perspetiva promotora de percursos educativos e formativos mais longos. Propunha então o Grupo de Trabalho que a educação de adultos fosse, de facto, uma prioridade política, no sentido da reformulação das estruturas, dos modos de financiamento e dos métodos adotados no campo da educação e formação de adultos. O modelo que se propunha ver preconizado atribuía especial importância ao Estado, pela via da intervenção do Ministério da Educação, mas também considerava essencial a participação de outros agentes da sociedade civil, numa lógica de parceria, “pelo exposto, pareceu ao G.T. que a estratégia a recomendar teria de saber **combinar uma ‘lógica de serviço público’** – organização de uma rede pública garantida de oferta educativa, e **uma ‘lógica de programa’** – disponibilização, através de concurso, de apoios financeiros e outros para as iniciativas da sociedade civil de melhor qualidade e maior impacto na construção do sistema de EA” (Melo, Alberto, *et al.*, 1998: 15)

³⁷ Por ordem alfabética, Alberto Melo, Ana Maria Queirós, Augusto Santos Silva, Lucília Salgado, Luís Rothes e Mário Ribeiro.

A implementação de medidas no campo da educação de adultos deveria permitir a todos os adultos o acesso a ofertas educativas e formativas adequadas à sua situação e aos seus desejos. Para além de uma linha de intervenção mais "escolarizada", pretendia-se também, numa "lógica de programa", desenvolver ações de promoção educativa e cultural, numa perspetiva de educação e formação ao longo da vida, e de intervenção comunitária da iniciativa da sociedade civil, de forma a incentivar e facilitar o acesso permanente a conhecimentos mais aprofundados em variados âmbitos, e a promover a participação na sociedade.

Considerava então o Grupo de Trabalho, que só através da construção de um sistema autónomo de educação de adultos (com uma estrutura vocacionada para o efeito e com instrumentos de intervenção técnicos e financeiros específicos), se poderia promover a empregabilidade, a competitividade e mais importante ainda, a coesão social e a cidadania (Melo, Alberto, *et al.*, 1998).

Tendo em consideração, designadamente, a situação da população portuguesa em matéria de educação e formação; um conjunto de pressupostos partilhados quer interna quer externamente quanto à importância da educação enquanto processo permanente e ao longo da vida, acessível a todos os indivíduos, e quanto à responsabilidade dos Estados disponibilizarem aos cidadãos ofertas educativas diversificadas porque destinadas a públicos também heterogêneos e com diferentes necessidades; as exigências colocadas pelas sociedades em constante processo de inovação tecnológica e informacional às quais se associa uma rápida caducidade dos saberes; assim como a inexistência no Portugal de então, de um programa político, de intervenção e desenvolvimento de medidas estruturadas no campo da educação de adultos; o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos efetuou um conjunto de recomendações concretas para a prossecução de uma política de educação de adultos ajustada às características e necessidades da sociedade portuguesa.

Daremos agora ênfase a algumas recomendações então feitas pelo Grupo de Trabalho (Melo, Alberto, *et al.*, 1998), pelo facto de as mesmas terem sido consideradas na operacionalização das ofertas educativas e formativas dirigidas a adultos nos anos que se seguiram, mais concretamente na primeira década deste século.

Começamos por salientar que se recomendava a criação de uma estrutura organizativa dedicada exclusivamente à implementação de medidas no domínio da educação de adultos, e se propunha que essa estrutura se designasse por Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEA).

Muito resumidamente, esta estrutura deveria atuar em várias "frentes", designadamente:

- Assegurar junto dos indivíduos adultos que não possuíam a escolaridade obrigatória uma oferta pública educativa que lhes proporcionasse a obtenção de um certificado equivalente ao 9º ano de escolaridade, ou até mesmo equivalente ao 12º ano. Realçamos a perspetiva da equivalência, na medida em que se considerava que as ofertas educativas que visassem uma equivalência escolar deveriam/poderiam começar pelo balanço de experiências e aprendizagens pessoais e profissionais adquiridas em todos os contextos e ao longo da vida. Depois do reconhecimento das experiências e aprendizagens e no quadro de um processo de orientação e aconselhamento, poderia haver lugar à validação (parcial ou total) de competências, sendo que a validação parcial daria lugar a uma creditação de saberes (obtenção de alguns créditos no âmbito de um percurso educativo que se tinha

iniciado com o balanço de competências), e a validação total a uma certificação correspondente a um determinado nível de escolaridade. Salieta-se a importância do caráter não escolar de algumas medidas a implementar, assim como o recurso a metodologias de ação assentes na experiência e nos conhecimentos dos participantes.

Para que os processos acima referidos se desenvolvessem, considerava-se necessário criar uma Rede de Centros de Balanço de Competências. Estes Centros seriam os locais onde decorreriam os processos de avaliação e de orientação para a elaboração de Portfólios Pessoais comprovativos de experiências e aprendizagens, e posterior validação e creditação ou certificação das mesmas. Para isto seria também necessária a criação de uma estrutura de validação dos saberes e competências adquiridas ao longo da vida.

- Para responder às necessidades educativas dos indivíduos adultos considerava-se fundamental criar localmente (e este é um aspeto muito importante) um leque de ofertas ajustado aquelas necessidades. No entender do Grupo de Trabalho deveria ser criada localmente (a nível concelhio ou mesmo das freguesias) uma estrutura específica que gerisse aquelas ofertas educativas; propunham então que essa estrutura se denominasse "Unidade Local de Educação de Adultos" (ULEA). Estas Unidades deveriam promover o funcionamento de ofertas educativas diferenciadas "...desde a alfabetização e literacia básica à obtenção de um certificado de conclusão do ensino obrigatório e ainda, sempre que possível, até à frequência e conclusão do ensino secundário" (Melo, Alberto, *et al.*, 1998: 51). Entenda-se no entanto que aquelas Unidades não teriam por missão organizar iniciativas, mas sim contratar entidades formadoras que as implementassem (escolas, centros de formação, associações, empresas, etc.). Ainda nesta linha de envolvimento de diversos agentes comunitários no processo propunha-se que as ULEA's funcionassem em instituições locais que não os estabelecimentos de ensino, designadamente nas câmaras municipais; considerava-se portanto desejável o envolvimento de outras entidades, para além da escola, no seu funcionamento.

- Para além das ações que conduziam à obtenção parcial ou total de uma certificação escolar ("lógica de serviço público") considerava-se igualmente importante, promover outras ações educativas numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; apoiar estruturas e processos de intervenção cívica, no sentido da melhoria da qualidade de vida dos adultos e do enriquecimento pessoal, formativo e educativo dos mesmos; estimular a constituição e o arranque de organizações locais de animação, educação e desenvolvimento comunitário ("lógica de programa")³⁸. Nesta linha de intervenção entendia-se que as iniciativas de educação de adultos deveriam ter por objetivo elevar o nível educativo da população, quer conduzissem diretamente ou não à obtenção de um grau de ensino, e poderiam ser promovidas por estabelecimentos escolares ou por outras entidades, nomeadamente por entidades representativas da sociedade civil de natureza solidária (associações de

³⁸ A "lógica de serviço público" materializar-se-ia na organização de uma rede pública garantida de oferta educativa específica e a "lógica de programa" traduzir-se-ia na disponibilização de apoios financeiros e outros, através de concurso aberto, visando sobretudo iniciativas em parceria da sociedade civil, de qualidade e impacto no domínio em causa (RCM, nº 92/98, de 14 de julho). Dito de outro modo, a primeira dizia respeito à responsabilidade do Estado em assegurar a todos os cidadãos pelo menos o acesso à escolaridade obrigatória; e a segunda poderia relacionar-se com o desenvolvimento de iniciativas locais de desenvolvimento e intervenção comunitária que poderiam não conduzir à obtenção de uma certificação escolar por parte dos envolvidos.

desenvolvimento local, instituições particulares de solidariedade social, etc). Considerava-se então, que deveria ser desenvolvido um Programa de Apoio às iniciativas de desenvolvimento da educação de adultos no âmbito do qual se propunha criar uma Rede Nacional de EA, assente no desenvolvimento de projetos que funcionariam com base num sistema de parcerias.

Dado o previsível e desejado envolvimento de inúmeras entidades intervenientes em EA, propunha-se o desenvolvimento de um processo de credenciação e registo das mesmas.

- Entendia-se ainda crucial garantir uma formação especializada aos formadores de EA; produzir materiais pedagógicos e didáticos específicos para os processos de EA; preparar um quadro legislativo e regulamentar que tivesse em consideração nomeadamente a desejada parceria entre o Estado e a sociedade civil (pela via do setor social solidário, por exemplo); e finalmente, desenvolver uma campanha mediática de divulgação das ofertas e de sensibilização e envolvimento das populações e instituições, naquilo que pretendia ser, a médio prazo, e após um período experimental, um "movimento nacional".

Após este trabalho e sob a tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade foi criado o "Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos" (Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 14 de julho)³⁹, coordenado por Alberto Melo (que já tinha exercido funções similares no Grupo de Trabalho anteriormente referido).

Através desta Resolução foram atribuídas funções ao Grupo, designadamente, o relançamento da educação de adultos em Portugal, com vista a elevar tanto os níveis educativos e culturais, como os níveis de qualificação profissional da população ativa, jovem e adulta, missão particularmente relevante no contexto da sociedade portuguesa tendo em consideração as exigências colocadas pela sociedade do conhecimento e a matriz educativa, formativa e cultural da população portuguesa. Refere-se nesta Resolução que "a presente situação de largas camadas da população activa portuguesa, jovem e adulta, quer no que se refere a níveis educativos e culturais, quer no que se refere a níveis de qualificação profissional, coloca Portugal numa situação particularmente desfavorável, tanto em termos de coesão social interna e de cidadania activa como de condições de empregabilidade e competitividade" (RCM, nº 92/98, de 25 de junho).

Pretendia-se nesta linha, o desenvolvimento de uma política de educação de adultos que promovesse a igualdade de oportunidades entre os cidadãos, nomeadamente, através da criação de reais condições de acesso a todos os tipos e níveis de aprendizagem; a valorização pessoal, profissional, cívica e cultural tendo em vista a promoção da empregabilidade, da adaptabilidade e de uma cidadania ativa num contexto em permanente mudança; uma transição para a sociedade do conhecimento que não "deixasse de lado" grupos de cidadãos que nela não se conseguiam integrar; e finalmente a criação ou recriação de estruturas que contribuíssem para a capacitação das pessoas e das comunidades e para a mobilização da sociedade civil (RCM, nº 92/98, de 25 de junho).

De forma a conseguir alcançar estes objetivos considerava-se fundamental elaborar um programa de atuação; esse programa veio a ser designado por S@ber+: Programa para o Desenvolvimento e

³⁹ É de notar que o campo que até aqui se tinha denominado de Educação de Adultos (EA), passou a denominar-se, a partir desta altura, de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Expansão da Educação e Formação de Adultos (1999-2006). Cabia ao Grupo de Missão elaborar e iniciar a implementação do Programa, assim como desencadear o processo de criação de uma estrutura orgânica tutelada pelo Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, responsável pela educação e formação de adultos, ou seja, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que deveria iniciar o seu funcionamento seis meses após a constituição do Grupo de Missão, que deveria ser extinto após a criação da ANEFA.

Mas antes de falarmos do Programa S@ber+ e da criação da ANEFA importa referir que naquela Resolução, mais uma vez se dá relevo à educação e formação de adultos como “condição para uma plena participação na sociedade”, se define que a estratégia de desenvolvimento da EFA deveria passar pela implementação de medidas pautadas pelas já referidas lógicas de serviço público e de programa, e se define que “a educação e formação de adultos, campo prioritário de intervenção cívica, é um sistema vocacionado para as parcerias: institucionais e administrativas; entre sector público e privado; escola e comunidade; docentes, formadores e outros agentes de intervenção comunitária; entre os que querem aprender e os que podem ensinar” (RCM, nº 92/98, de 25 de junho); salienta-se a importância dada à dimensão de intervenção cívica da EFA, o papel atribuído a uma diversidade de agentes na operacionalização das medidas a implementar no campo da EFA, e o propósito fundamental de desenvolver uma cultura de intervenção em parceria.

Acresce ainda que se pretendia que o novo sistema a desenvolver, o sistema EFA (autónimo, mas complementar ao sistema escolar de cursos noturnos e às ações de formação profissional), fosse, “tão desescolarizado quanto possível, mas capaz de assegurar a possibilidade de certificação oficial, assim como a participação, como entidades formadoras, de uma vasta gama de instituições” (Melo, 2001: 106 cit. em Barros, 2013:61).

Ainda antes da criação da ANEFA, o Grupo de Missão solicitou à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho a realização de um estudo “relativo à criação e organização de uma estrutura nacional de desenvolvimento e coordenação da educação e formação de adultos” (Lima *et al.*, 1999:9 cit. em Barros, 2013:61). Deste trabalho resultou um conjunto de propostas orientadas pelos princípios de responsabilização do Estado e valorização do domínio público, pelo princípio de descentralização e autonomia e pelo princípio da representatividade e participação (Lima *et al.*, 1999:9 cit. em Barros, 2013:61).

Mas retomemos o Programa S@ber+; de acordo com os seus autores este Programa foi elaborado tendo por base um conjunto de princípios orientadores que o colocam no quadro de uma filosofia (de intervenção) de cariz claramente humanista. Do conjunto dos princípios apresentados salientamos o propósito de contribuir para o *desenvolvimento pessoal* permanente e para a plena *inserção e participação social* dos indivíduos; de estimular a *participação* como valor e estratégia de implicação quer dos sujeitos em formação quer da sociedade, com vista a um empenhamento crescente em processos de educação e formação; de incrementar a *solidariedade* e o *relacionamento intercultural*, de forma a combater a discriminação e a exclusão social com base na diferença; e, *atribuir prioridade às populações mais desfavorecidas* do ponto de vista educativo e socioeconómico (Melo *et al.*, 2001: 15). Nesta perspetiva, importa clarificar que se entende por Educação e Formação de Adultos “o conjunto das *intervenções* que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as

iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, *se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade*" (Melo *et al.*, 2001: 11). Esta definição tem implícita para além de uma articulação entre diferentes tipos de instituições e iniciativas, uma articulação entre educação, formação e processos de desenvolvimento pessoal, cabendo, designadamente, aos sistemas educativo e formativo criar respostas integradas e adequadas aos diferentes perfis e percursos dos indivíduos. Valerá a pena, a este propósito, atender às palavras da então Secretária de Estado da Educação e da Inovação, *"para os adultos, os de mais de 18 anos, as respostas têm de ser muito mais diversas: têm de articular educação e formação. E não podemos ter adultos a fazer cursos de formação que não vejam depois creditadas as suas aprendizagens. Os adultos não têm de procurar, por um lado, a escola para a educação e, pelo outro, a empresa ou o Instituto de Emprego para a formação. Tem de haver respostas integradas, e as entidades têm de se articular: aquilo que significa um avanço profissional tem de ser também avanço em termos de educação, de formação geral da pessoa"* (Benavente, 1999: 5 cit. em Melo *et al.*, 2001: 11).

Para além da explicitação das orientações filosóficas de uma desejável intervenção no campo da educação e formação de adultos, o Programa S@ber+ esclarece-nos também quanto às suas finalidades, entre as quais destacamos: contribuir para a elevação dos níveis educativos e de qualificação da população adulta, não esquecendo a importância da aquisição de uma "cultura geral"; criar condições para que todos os cidadãos possam aceder a processos de educação e formação ao longo da vida, mostrando-se para isso necessário desenvolver dispositivos de educação e formação mais flexíveis, diversificados e ajustados aos diferentes perfis da população; reforçar as oportunidades de inserção e de participação na vida social; contribuir para a empregabilidade e inclusão social, em especial dos grupos mais vulneráveis e que tendem a ser os que apresentam níveis educativos e formativos mais baixos.

Antes de avançarmos, importa refletir sobre o conceito de "cultura geral" acima referido, este foi definido em 1995, no documento da Comissão Europeia, *Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e Formação*, como a "capacidade para captar o significado das coisas, compreender e formular juízos". Considerava-se então naquele documento que a "cultura geral" era o primeiro fator de adaptação à evolução da economia e do emprego, e que a aquisição de uma cultura vasta e sólida não se limita ao período de formação inicial. Preconizava-se também neste documento, a necessidade de uma cada vez maior convergência entre a esfera educativa e a esfera formativa, e a necessidade de conciliar o ensino geral e a formação especializada, tendo em vista o desenvolvimento de um conjunto de capacidades – conhecimentos sólidos de base, competências técnicas e aptidões sociais -, que poderiam ser desenvolvidas tanto no sistema formal de educação/formação, como na esfera profissional ou ainda noutros espaços como sejam a família ou a comunidade. Nesta perspetiva, o entendimento era o de que o desenvolvimento das capacidades exigidas poderia processar-se pela "via tradicional" – nos contextos formais de educação/formação, cujos percursos terminam com a atribuição de um diploma – ou, pela então denominada "via moderna" – ou seja, através do reconhecimento e acreditação das competências detidas pelos

indivíduos, processo este possível no contexto de um processo de acreditação (Comissão das Comunidades Europeias, 1995).

Retomando o Programa S@ber+ e, apesar de não pretendemos ser exaustivos, importa ainda referir que no mesmo são indicadas quais deveriam ser as competências e os principais eixos de intervenção da entidade a ser criada tendo em vista a sua implementação – a ANEFA.

Entendia-se que as principais competências da ANEFA se situariam nos domínios do balanço de competências; da construção de percursos de certificação; da formação dos diversos agentes envolvidos nos processos de educação e formação; do apoio a atividades de animação socioeducativa e a formações de curta duração (atividades e formações que embora pudessem não estar certificadas para efeitos de equivalência escolar ou profissional poderiam representar uma etapa “preparatória” e “motivadora” do (re)ingresso num percurso educativo e formativo), da organização de uma rede nacional de entidades locais promotoras e/ou executoras de práticas EFA; e da divulgação de boas práticas (Melo *et al.*, 2001: 14-15).

Concordantes com as suas principais competências apresentavam-se os três eixos de intervenção da ANEFA: motivar as pessoas adultas para a procura, isto é para o (re)ingresso em ações educativas e formativas; criar uma oferta educativa e formativa diversificada e adequada e, não menos importante, contribuir para a formação dos diversos agentes envolvidos nos processos educativos e formativos (organizadores locais, avaliadores de competências-chave; formadores EFA; responsáveis de clubes S@ber+⁴⁰, etc.)

Para finalizar, e como pudemos ver, este documento apresenta claras linhas de continuidade entre as perspetivas dos grupos de reflexão, que nos últimos anos da década de 90 se dedicaram à concetualização dos principais pressupostos, objetivos e linhas de desenvolvimento de uma intervenção que se pretendia consistente, integrada/articulada e duradoura/continuada no tempo (Grupo de Trabalho e Grupo de Missão). Tentava-se mais uma vez, ainda que em termos concetuais e programáticos, contribuir para que o campo da EFA não se limitasse a um conjunto de intervenções fragmentadas e intermitentes, e se orientasse por uma inequívoca política de intervenção criadora de oportunidades educativas e formativas para todos os cidadãos, e muito especialmente para os mais vulneráveis.

As razões que nos levaram a determo-nos mais aprofundadamente na análise dos documentos anteriormente apresentados (Documento de Estratégia e Programa S@ber+), reside na importância que, em nosso entender (e também no entender de outros), as perspetivas que os mesmos veiculavam, assumiram no âmbito das medidas que a seguir foram implementadas pela ANEFA.

4.1.2.2. Da ANEFA à Iniciativa Novas Oportunidades

E é assim que chegamos ao ano de 1999, ano em que foi extinto, após cerca de um ano de funcionamento, o Grupo de Missão, e em que, pelo Decreto-lei nº 387/99, de 28 de setembro, foi

⁴⁰ Entendia-se que os Clubes S@ber+ não deveriam obedecer a um modelo uniforme; deveriam ser um espaço de acolhimento, orientação, informação, convívio ou mesmo de preparação dos processos de balanço de competências, cuja organização e características deveriam depender designadamente dos contextos territoriais, sociais e culturais onde estivessem inseridos. Estes espaços, embora não conduzissem à acreditação e certificação equivalente a um grau de escolaridade poderiam funcionar como impulsionadores do (re)ingresso em outras ações de educação/formação.

finalmente criada a ANEFA, com a natureza de instituto público, duplamente tutelado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade. A ANEFA foi criada, em regime de instalação, por um período de dois anos, isto é até setembro de 2001⁴¹. No entanto, terminado este período e por se considerar que ainda não estavam reunidas as condições para a cessação daquele regime, o período de instalação foi prorrogado por mais um ano (Despacho conjunto nº 156/2002, de 31 de outubro)⁴².

Pode dizer-se que, com a criação da ANEFA, ainda que numa fase de instalação, a EFA entrou numa nova fase, a da implementação de um modelo (inicialmente de uma forma experimental), na linha do que há vários anos se falava. Um olhar sobre as atribuições da ANEFA permite-nos observar a existência de uma continuidade entre as perspetivas apresentadas nos documentos acima referidos, e as principais linhas de orientação da ANEFA. Assim sendo, esta Agência tinha como atribuições desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica específicos para a educação e formação de adultos, em especial para os adultos com os níveis mais baixos de educação e formação (a importância de abranger em particular este público já tinha sido anteriormente enunciada); promover programas e projetos nos domínios da educação e formação de adultos, através de iniciativas da Agência ou de outras entidades públicas e privadas (lembremo-nos da “lógica de serviço público” e da “lógica de programa”); promover a formalização de parcerias territoriais entre, precisamente entidades públicas e privadas (também anteriormente, o necessário estabelecimento de parcerias entre diferentes entidades era referido como condição fundamental para a implementação de um modelo EFA criador de oportunidades para todos os indivíduos); construir um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida e em diversos contextos (valorização das aprendizagens formais, não formais e informais), visando a certificação escolar e profissional; motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente às oportunidades de aprendizagem (já, designadamente o Programa S@ber+, propunha como um dos eixos de intervenção a motivação dos adultos); apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa (como os anteriormente referidos “organizadores locais de educação e formação de adultos” e os “tutores”); colaborar em projetos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos dirigidos a comunidades portuguesas de emigrantes e às comunidades de imigrantes, não esquecendo ainda os países de língua oficial portuguesa; e, finalmente, realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos (DL nº 387/99, de 28 de setembro). As atribuições da ANEFA eram, podemos afirmar, de grande amplitude e mesmo complexidade e pressupunham um trabalho em rede, que deveria envolver uma multiplicidade de parceiros a nível nacional, regional e local. Para Silvestre (2011), e numa tentativa de resumo caberia à ANEFA, “sobretudo, animar, incentivar, coordenar aquilo que corresponderá, cada vez mais, a um (des)envolvimento social, porque, a partir de agora, a EFA

⁴¹ O Decreto-Lei nº 215/97 regulamenta o regime de instalação na Administração Pública; de acordo com o Art. 2º deste Decreto poderia haver lugar à aplicação do regime de instalação nos casos de criação de serviços ou organismos da Administração Pública quando se entendesse que a complexidade das suas futuras atribuições ou a sua dimensão não permitiam a imediata definição dos seus objetivos, da sua estrutura orgânica ou do seu quadro de pessoal. A ANEFA encontrava-se nesta situação.

⁴² O período de instalação foi prorrogado por mais um ano, por se encontrarem ainda em elaboração os diplomas que fixariam os serviços, o funcionamento e o regime de pessoal da ANEFA (Despacho conjunto nº 156/2002, de 31 de outubro)

acontecerá (pode e deve acontecer) em todas as instituições (incluindo a escola), em todos os espaços/tempos e contextos sociais (autarquias, empresas, associações) (Silvestre, 2011: 199).

Conforme já referido, começa então por caber à ANEFA, logo no início deste século, a implementação de um modelo de intervenção já amplamente debatido, “a preocupação da ANEFA foi começar a implementar e a reforçar, no terreno, a teoria que, entretanto, vinha a ser pensada e desenvolvida” (Silvestre, 2011: 211).

Assim sendo, após a entrada em exercício do XIV Governo Constitucional, a ANEFA, articulada com as principais linhas programáticas da ação governativa, com o defendido expressamente no Plano Nacional de Emprego do ano 2000 (PNE), e financiada pelo Programa de Intervenção Operacional da Educação - Prodep III⁴³ -, começou a desenvolver a sua intervenção em torno de três eixos centrais: o Reconhecimento, a Validação e a Certificação de Competências (RVCC); a Oferta de Educação e Formação de Adultos (OEFA); e a Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento (IC).

Antes da apresentação destes três eixos, salienta-se que, o Programa do XIV Governo Constitucional (25 de outubro de 1999 a 6 de abril de 2002), definia, numa perspetiva de articulação estratégica entre educação, formação e emprego, como um dos seus objetivos garantir uma educação de base para todos (devendo dar-se especial atenção aos que se encontrassem numa situação de exclusão), entendendo essa educação de base como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida; pretendia-se que todos os cidadãos completassem o ensino básico e tivessem reais oportunidades de formação e qualificação profissional. A recém-criada ANEFA deveria contribuir para a concretização desses objetivos, devendo para isso, apostar na sua organização local, na diversificação de parcerias e numa articulação entre as várias ofertas de educação e formação inicial e ao longo da vida, dando especial relevância à definição e concretização de princípios gerais de equivalência e certificação que permitissem valorizar as aquisições/aprendizagens informais da população ativa. Destacamos como metas do XIV Governo Constitucional “Promover a obtenção do 9º ano de escolaridade por parte dos cidadãos adultos, através de modalidades que permitam essa certificação, e, prioritariamente, incluir este objetivo na estratégia da empregabilidade dos desempregados” e “Qualificar os trabalhadores portugueses de todas as gerações, formando, a partir de 2002, pelo menos 10% da força de trabalho em cada ano” (Programa do XIV Governo Constitucional: 32).

Também o Plano Nacional de Emprego (2000) refere como sendo decisivo para o país, melhoria dos níveis de educação da população (jovem e adulta) e da aprendizagem ao longo da vida. No que toca à população adulta, refere-se como fundamental “que a população adulta empregada melhore os níveis de qualificação, de participação em ações de educação/formação ao longo da vida e veja certificadas competências adquiridas” (Capucha, 2000: 19). A concretização destes objetivos passaria por, designadamente em relação à população adulta, promover as condições de acesso dos

⁴³ O PRODEP III surgiu na continuidade dos PRODEP I e II, que vigoraram durante os anos 90 e contribuíram para importantes desenvolvimentos na Educação em Portugal (contribuíram, por exemplo, para a evolução para uma escolaridade básica de 9 anos, e, para a instituição de um sistema de formação contínua de docentes). O PRODEP III iniciou-se no ano 2000, e, uma das suas metas era contribuir para que as instituições escolares prestassem novos serviços, especialmente dirigidos a adultos e ativos, enquadrados numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (<http://www.prodep.min-edu.pt/menu/oque.htm>, consultado em 4 de dezembro de 2002). Refira-se ainda que as medidas implementadas pela ANEFA (Centros RVCC, Ações S@ber+ e Cursos EFA) foram financiadas no âmbito do eixo nº 2 “Apoio à transição para a vida ativa e promoção da empregabilidade” da Intervenção Operacional da Educação, precisamente o PRODEP III.

trabalhadores à formação (destacando-se a importância da formação em conteúdos relativos às Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC); desenvolver um sistema de certificação de competências escolares adquiridas ao longo da vida, articulado com o sistema de educação/formação de adultos; e, promover a aquisição e certificação de competências no já referido domínio das TIC (Capucha, 2000: 19). O Plano Nacional de Emprego destaca também o importante papel da ANEFA no âmbito da formação ao longo da vida. Para além da formação da população ativa, mostrava-se prioritário contemplar outros grupos, particularmente os Desempregados de Longa Duração (DLD), que no final de 1999 representavam cerca de 37,5% do desemprego total, atingindo sobretudo os adultos jovens (entre os 25 e os 44 anos) e muito particularmente as mulheres. Realçam-se ainda as baixas qualificações escolares e profissionais da população desempregada (Capucha e Paixão, 2000:167)⁴⁴. Particularmente para estes públicos já se equacionava “a promoção de modalidades de formação assentes em **percursos formativos à medida** das necessidades e dos contextos socio-profissionais dos candidatos, nomeadamente ações que contemplem a possibilidade de desenvolvimento de um projecto específico de inserção, por exemplo ações de formação-emprego, que respondam à necessidade de aprofundar competências transversais ou de completar qualificações técnicas na óptica da facilitação da reintegração no mercado de emprego” (Capucha e Paixão, 2000:168). Em particular para os Desempregados de Longa Duração, considerava-se prioritário reforçar as suas qualificações de base e a sua formação qualificante, de forma a aproximá-los tanto quanto possível dos contextos de trabalho e a aumentar a sua capacidade de reinserção profissional (Capucha e Paixão, 2000: 168)⁴⁵.

Num contexto de permanentes mudanças e inovação tecnológica (tendo aqui, a formação em TIC um papel de destaque por se tratar de uma formação necessária e transversal a praticamente todas as áreas da vida), considerava-se haver uma estreita relação entre a educação/formação de base e profissional e a empregabilidade. Relativamente à população ativa empregada o aumento dos níveis de educação/formação poderia representar a possibilidade de manter um posto de trabalho ou mesmo possibilitar processos de reconversão profissional. Relativamente aos que se encontravam inativos (por dificuldade de obtenção do 1º emprego ou por desemprego, de longa duração ou não) o aumento dos níveis de educação/formação poderia contribuir para o ingresso ou reingresso no mercado de emprego. Entendia-se, portanto, que os “recursos” educativos e formativos poderiam “fazer a diferença”.

Voltando à ANEFA, e aos seus três grandes eixos de intervenção, no âmbito do eixo RVCC, considerava-se imperioso criar o próprio Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC); criar uma rede nacional de Centros RVCC; proceder à acreditação de entidades promotoras de Centros RVCC; formar as equipas dos Centros RVCC;

⁴⁴ A quase totalidade dos indivíduos formandos que integraram o estudo empírico que apresentamos eram mulheres, jovens adultas e adultas, sem o 9º ano de escolaridade, sem qualquer tipo de formação profissional e que se encontravam desempregadas (algumas delas eram Desempregadas de Longa Duração, outras nunca tinham tido um trabalho prolongado no tempo, a que se associasse alguma estabilidade).

⁴⁵ Conforme veremos adiante, designadamente os Cursos EFA, inseriam-se nesta linha de intervenção, ao terem como públicos prioritários os indivíduos que não tinham a escolaridade obrigatória de 9 anos, que eram desempregados de longa duração e/ou eram beneficiários do Rendimento Social de Inserção; isto é, públicos com particulares vulnerabilidades, que os colocavam, com frequência, “fora” do mercado de emprego, mostrando-se por isso prioritário desenvolver iniciativas que contribuíssem para a sua inserção ou reinserção profissional, como se pretendia que fossem os Cursos EFA.

acompanhar, monitorizar, e avaliar os Centros em funcionamento; e, ainda, nomear através de concurso avaliadores externos aos Centros.

Relativamente à Oferta de Educação e Formação de Adultos (OEFA) salienta-se o propósito de criar os Cursos EFA; de promover a formação de formadores e de mediadores (mais tarde falaremos destes profissionais); de desenvolver as Ações S@ber +; de criar os Clubes S@ber+; e, de desenvolver um Concurso Nacional S@ber+.

Quanto à Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento (IC) a intervenção passaria pela criação de um Centro de Recursos de Conhecimento EFA e, pela edição da Revista S@ber+ e de outros documentos relacionados com o campo da EFA (ANEFA, 2002)⁴⁶.

Conforme é sabido, o nosso estudo incidiu sobre os Cursos EFA, no entanto, dado o interesse das medidas em si, e dada a sua articulação com os Cursos EFA, parece-nos igualmente oportuno, apresentar, nesta etapa do nosso trabalho, outras linhas de intervenção concretizadas pela ANEFA, como seja o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC) e as Ações S@ber+. Passamos então, a essa apresentação.

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Tendo em vista não só a melhoria da empregabilidade, mas também, a promoção do desenvolvimento pessoal e um reforço da participação social e de uma cidadania ativa, a ANEFA começou a implementar o designado Sistema Nacional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O processo de RVCC parte da ideia fundamental de valorização das aprendizagens realizadas pelos indivíduos ao longo da vida e em diversos contextos de ação (*Aprendizagem ao Longo da Vida*). O modelo assenta no reconhecimento da riqueza das aprendizagens realizadas fora dos sistemas formais de educação e formação (Castro e outros, 2000). O reconhecimento do valor formativo das experiências individuais desenvolvidas em situações informais e não formais assenta na valorização da diversidade de tempos, espaços, áreas e formas de aprendizagem. Parte-se da ideia que, ao longo da vida, e através da diversidade de situações e experiências com que são confrontados, os indivíduos adquirem competências (as chamadas competências de vida) que constituem um capital fundamental que deve ser sempre tido em consideração quando, especialmente na idade adulta, se (re)inicia um percurso educativo e formativo. Considera-se que se, por um lado, as competências são necessárias e úteis à vida quotidiana dos indivíduos, por outro, os contextos e as situações de vida também são promotoras (ou não) do desenvolvimento dessas competências (Ávila, 2004). Daqui advém o facto de estarmos perante uma conceção dinâmica do conceito de competências (Benavente e outros, 1996 in Ávila, 2004), na medida em que, ao longo da vida, as competências dos indivíduos tendem a sofrer mutações, associadas ao percurso e experiência de vida, “podendo regredir, ou evoluir positivamente, sendo que, neste último caso, poderá acontecer que tal ocorra por vias não formais ou informais, não encontrando por isso tradução nos níveis de qualificações formalmente detidos” (Ávila, 2004). Os processos de Reconhecimento e Validação de Competências

⁴⁶ <http://www.anefta.pt/home.htm>, consultado em 3 de dezembro de 2002

adquiridas ao longo da vida tornam visíveis, ou se quisermos “reais”, recursos que os indivíduos possuem mas que, até ao momento do seu reconhecimento formal, não têm qualquer visibilidade social, sendo para todos os efeitos considerados inexistentes.

Nesta perspetiva, entendia-se que as múltiplas aprendizagens/competências desenvolvidas em diversos contextos poderiam ser validadas e certificadas, após serem identificadas através de um processo que deveria ser conduzido por profissionais especializados (do processo falaremos mais à frente). Conforme referido acima, partia-se do consenso que, pese embora, os baixos níveis de educação/formação e de literacia da população portuguesa, também havia adultos subcertificados, ou seja adultos que ao longo da sua vida tinham desenvolvido competências associadas a um nível de certificação escolar superior ao que formalmente detinham. Nestes casos, caberia ao Sistema RVCC, reconhecer, validar e certificar essas competências, para que, às competências efetivas dos indivíduos, se fizesse corresponder o adequado/ajustado nível de certificação escolar. A mais-valia desta certificação poderia traduzir-se a vários níveis, ao nível da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal, da cidadania e da participação social, mas também, contribuir para promover e facilitar o regresso a percursos educativos e formativos. Nesta perspetiva, “A utilidade do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) inscreve-se, simultaneamente, na Estratégia Europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego (PNE), constituindo-se como um estímulo e um apoio efectivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação” (ANEFA, 2002)⁴⁷. Importa sublinhar, que a valorização das aprendizagens que se realizam ao longo da vida tem importantes consequências no que respeita à implicação e motivação dos indivíduos adultos no processo de aprendizagem; essa valorização relaciona-se também com a própria metodologia do processo RVCC que ao valorizar as experiências e as competências desenvolvidas pelos próprios formandos ao longo da vida em contextos não formais e informais, potencia a reflexão em torno dos seus percursos de vida e promove a autovalorização e o autorreconhecimento das suas experiências e competências. Este aspeto assume maior importância se tivermos em consideração que os principais destinatários dos cursos EFA por nós estudados (e que em nosso entender tendiam a representar um número significativo de “formandos EFA”), eram indivíduos que se encontravam destituídos de alguns recursos considerados fundamentais – qualificação escolar e profissional e emprego. Podemos então colocar a hipótese de estarmos perante indivíduos que, ao longo da vida, foram desenvolvendo uma imagem negativa acerca do seu percurso de vida, e de si próprios, sendo que, o autorreconhecimento da posse de competências desenvolvidas ao longo da sua vida (embora ainda não reconhecidas e validadas formalmente), teve de certo, efeitos positivos no (re)investimento que aqueles adultos, embora sem a escolaridade “desejada”, sem qualquer qualificação profissional e muitas vezes numa situação de desemprego, fizeram, naquela nova etapa das suas vidas, fortemente marcada pela frequência de um Curso EFA. Acresce ainda que, a aposta em práticas educativas orientadas para a aquisição e domínio de competências e a temática do reconhecimento e validação de competências adquiridas em situações não formais e informais se apresenta, na contemporaneidade, relacionada com a atenção dedicada à aprendizagem e ao conhecimento, em sociedades globalizadas caracterizadas pela mudança e

⁴⁷ http://www.anefa.pt/rvcc/rvcc_sist_inform.htm, consultado em 4 de dezembro de 2002.

inovação tecnológica, pelo risco social e pela incerteza, e em que, a educação e formação ao longo da vida tende a ser considerada como uma inevitabilidade e “uma saída”.

A este propósito, refiram-se novamente, as profundas alterações que num contexto de globalização ocorrem nomeadamente no mundo do trabalho e mais especificamente no estatuto do trabalho assalariado, em que a precarização assume variadas formas. O aumento do desemprego, a precarização das relações de trabalho a que podemos associar uma cada vez maior insegurança do emprego e baixos e/ou incertos rendimentos, fazem com que um número cada vez maior de indivíduos, viva numa situação de grande vulnerabilidade social. Cumulativamente, estes indivíduos por se encontrarem numa situação de trabalho “atípica”, quando numa situação de desemprego, não usufruem dos direitos sociais (ainda) garantidos por um vínculo laboral legal. “Para alguns autores, trata-se mesmo de uma nova questão social, no sentido em que a persistência de um largo sector da população involuntariamente sem trabalho e impossibilitado de ser integrado no mercado de trabalho põe em causa um modelo de sociedade assente no paradigma do trabalho assalariado” (Rosanvallon, 1995; Castel, 1995; Schnapper, 1997 cit. em Hespánha e Carapinheiro [orgs.], 2001: 29).

Relativamente à situação de Portugal, refira-se o facto do mercado de trabalho revelar ainda um conjunto de debilidades estruturais, que colocam problemas à competitividade nacional e à qualidade do emprego, bem como à sua sustentabilidade a médio prazo. Conforme referido na Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de setembro⁴⁸, era ainda notória, nomeadamente em termos de habilitações escolares, a discrepância entre as qualificações certificadas da população adulta portuguesa e o padrão de qualificações de grande parte dos países europeus. Calculava-se, em 2001, que entre os cerca de 4 700 00 de ativos cerca de 2 400 00 (isto é, mais de metade), não possuíam a escolaridade de nove anos. Esta situação justificava que a par de um reforço da oferta de educação e formação de adultos por via formal, que contribuísse para a obtenção de melhores níveis de certificação escolar e qualificação profissional, deveria “ser dada a oportunidade a todos os cidadãos, e em particular aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidos, validados e certificados os conhecimentos e as competências que foram adquirindo por via não formal ou informal, em diferentes contextos de vida e de trabalho, e ainda, em inúmeras acções de formação realizadas nos mais diversos domínios e com as mais diversas durações, designadamente no âmbito dos Quadros Comunitários de apoio I e II” (Portaria nº 1082-A/2001).

E é neste contexto, conforme reiterado no Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, assinado pelo Governo e os parceiros sociais em fevereiro de 2001, e de acordo com o consignado nas competências da ANEFA (Decreto Lei nº 387/99, de 28 de setembro), que se define que esta, deverá conceber e implementar um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas pelas pessoas adultas, em diferentes contextos ao longo da vida, e promover a construção gradual da Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

Conforme definido na Portaria nº 1082-A/2001, os Centros RVCC poderiam ser promovidos por entidades públicas ou privadas com implantação a nível local, regional ou nacional que deveriam ser devidamente acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades da ANEFA. Para serem

⁴⁸ Portaria que regula a criação de uma rede nacional de centros RVCC

acreditadas, as entidades promotoras de Centros RVCC deveriam reunir um conjunto de requisitos, enunciados na Portaria acima referida, entre os quais destacamos: reunir condições físicas adequadas ao acolhimento de pessoas adultas e ao desenvolvimento das metodologias inerentes ao processo RVCC; especificando, deveriam ter um espaço adequado para desenvolver um trabalho individual com os adultos (como a realização de entrevistas) e de um trabalho em grupo (como a realização de sessões coletivas com grupos de adultos). Para além destas condições deveriam desenvolver já atividades e prosseguir objetivos nas áreas da formação, da educação, do emprego e do desenvolvimento ou solidariedade social⁴⁹, assim como possuir um corpo técnico com preparação adequada para o exercício das funções inerentes à metodologia RVCC e ao desenvolvimento dos eixos de intervenção de um Centro RVCC - o eixo de reconhecimento, o eixo de validação e o eixo de certificação de competências (dos quais falaremos mais à frente). Nesta linha, as entidades candidatas a Centros RVCC, deveriam já desenvolver um intenso trabalho comunitário e promotor do desenvolvimento local e as suas equipas técnicas, deveriam ter conhecimentos em vários âmbitos, mais concretamente no âmbito do sistema de educação-formação e o sistema empresarial (não nos podemos esquecer que um dos objetivos da intervenção dos Centros RVCC, era a melhoria da empregabilidade, o que pressupunha também conhecer e trabalhar com as empresas locais); do sistema de certificação escolar e profissional; dos processos e metodologias de acolhimento, aconselhamento, balanço de competências e orientação; assim como conhecer os processos de aprendizagem dos adultos, designadamente ao nível das metodologias ativas adequadas a públicos com baixas qualificações (Art. 4º da Portaria 1082-A/2001). A este propósito importa salientar que na altura se desenvolveram, em vários locais, ações de formação destinadas aos profissionais envolvidos nos processos que estavam a ser implementados, ou seja dinamizaram-se ações de formação para os gestores dos Centros RVCC, para os técnicos responsáveis pelo processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, para os formadores e para o pessoal administrativo.

Os destinatários da Rede de Centros RVCC eram os jovens e adultos maiores de 18 anos com baixos níveis de qualificação profissional, sem a escolaridade básica de 9, 6 ou 4 anos, e com ou sem qualificação profissional, que pretendiam obter uma certificação escolar para todos os efeitos legais, equivalente aos 3º, 2º e 1º Ciclos do Ensino Básico (numa primeira fase os Centros deveriam reconhecer, validar e certificar competências só até ao 9º ano de escolaridade).

Apesar da prioridade dada aos indivíduos que se encontrassem na situação acima referida, previa-se que até 2006 fossem abrangidas pessoas que não possuíssem a escolaridade de 12 anos, nomeadamente, ativos – empregados ou desempregados; ativos desempregados de longa duração; e mulheres sem atividade profissional (Despacho conjunto nº 261/2001, artº 4º, ponto 2).

Em novembro de 2000, a rede de Centros RVCC era composta por 6 Centros⁵⁰ (em observação) que funcionavam de forma experimental; pretendia-se assim, aplicar e avaliar o modelo de intervenção

⁴⁹ As entidades poderiam ser muito diversas, como por exemplo, associações de vários tipos – empresariais, de municípios, de desenvolvimento local, etc.; fundações; escolas – secundárias, profissionais; centros de formação profissional; instituições de solidariedade social, etc.

⁵⁰ Os 6 Centros em observação foram promovidos por 6 entidades após a necessária acreditação das mesmas pela ANEFA; três dessas entidades eram da região Norte (Associação Industrial do Minho-AIMinho, Associação Comercial de Braga-ACB, e Associação Nacional de Oficinas de Projeto-ANOP), duas eram da região de Lisboa e Vale do Tejo (Escola Nacional de

ainda em fase de concepção, tendo em vista a sua adequação e reformulação, nas situações em que tal se mostrasse necessário.

O objetivo era que, a partir de 2001 e até 2006 a rede de Centros crescesse ao ritmo de 14 Centros por ano, com a exceção de 2002, em que se previa a criação de 22 Centros. De acordo com esta previsão em 2006 estariam criados 84 Centros. Em maio de 2002 estavam criados 42 Centros (6 Centros criados em 2000, 22 novos Centros criados em 2001 e mais 14 criados em 2002). Acontece, que destes 42 Centros apenas 37 ficaram em pleno funcionamento (Silvestre 2011).

Os Centros RVCC, enquanto entidades responsáveis pela implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências deveriam desenvolver a sua intervenção em torno de três eixos de atuação – o eixo do reconhecimento, o eixo da validação e o eixo da certificação de competências. Estes três eixos correspondiam, se quisermos, a três possíveis fases ou etapas do processo RVCC, que se traduzia na operacionalização de uma metodologia apoiada por um conjunto de instrumentos específicos. É sobre esse processo, essa metodologia e esses instrumentos que passaremos a falar.

Começamos por salientar que se pretendia que a metodologia RVC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) fosse implementada quando um cidadão procurava certificar as competências adquiridas ao longo da vida, sem que houvesse necessariamente a frequência de ações de educação-formação. No entanto, quando no decurso do processo de RVCC um cidadão mostrasse a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos numa determinada área poderia ser encaminhado para uma formação, que neste âmbito se chamava de complementar. Os Cursos EFA também deveriam iniciar-se com um processo de reconhecimento e validação de competências, sendo que a obtenção da certificação se verificava após um percurso educativo e formativo que, idealmente, deveria ser definido para cada adulto, tendo em consideração, precisamente, o processo de reconhecimento e validação de competências.

Mas, voltemos aos Centros RVCC e aos seus três eixos de atuação.

O reconhecimento de competências deveria passar pelo “acolhimento” dos jovens e adultos, pela “Identificação de Competências” e pela “Elaboração do Dossier Pessoal”.

A fase de “acolhimento” deveria ser, sobretudo, uma fase de informação, de aconselhamento/orientação (os adultos deveriam ficar com uma ideia clara do que poderia ser um processo de RVCC ou poderiam ser encaminhados para outros tipos de ofertas, como os já falados Cursos EFA, ou as Ações S@ber+), e de estabelecimento das primeiras relações com os profissionais dos Centros, sendo por isso uma fase muito importante do processo na medida em que deveria ser “motivadora” do desenvolvimento das fases subseqüentes. Considerava-se que esta fase de “envolvimento inicial” deveria contribuir para a construção de uma relação de empatia e de segurança entre os sujeitos em presença, que fosse “facilitadora” das etapas seguintes.

Depois do “acolhimento” havia que proceder à “Identificação das Competências”; este era o momento de identificação das competências previamente adquiridas e que se operacionalizava através da realização de um conjunto de atividades, assentes numa lógica de balanço de competências, utilizando-se para isso um conjunto de instrumentos que pretendiam promover junto dos adultos

momentos de reflexão e de (auto)avaliação das suas experiências de vida, pessoais, sociais e profissionais. Do balanço de competências resultava a elaboração do então chamado "Dossier Pessoal", construído com o apoio do profissional de RVCC. Através deste, os adultos procuravam dar evidência efetiva às competências adquiridas ao longo da vida de forma a que pudessem ser posteriormente validadas e certificadas (heteroavaliação).

Relativamente ao balanço de competências partia-se da ideia que os adultos, através do mesmo, deveriam, sobretudo, procurar e explorar informação sobre si próprios, tendo em vista construir novas alternativas escolares e profissionais e o desenvolvimento da sua carreira. A etapa do balanço de competências passava, essencialmente, pelo levantamento da história de vida (pessoal, social e profissional) e pela reflexão sobre as experiências mais significativas; pela análise dos interesses e dos saberes adquiridos pelo indivíduo ao longo do seu percurso; pela análise das suas potencialidades (perspetiva de futuro); e pela avaliação de competências pessoais, sociais e profissionais já adquiridas e a adquirir⁵¹ (Castro e outros, 2000).

Cumprido o processo de balanço de competências e elaborado o Dossier Pessoal, chegaria o momento da validação de competências (eixo da validação), o ato formal realizado pela entidade acreditada cujo objetivo era a avaliação por parte do júri de validação⁵² do Dossier apresentado pelo formando.

Importa ainda referir que a avaliação das competências adquiridas ao longo da vida era feita tendo por referência quatro áreas de competências chave (Linguagem e Comunicação - LC, Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC, Matemática para a Vida – MV, e Cidadania e Empregabilidade - CE) e os três níveis de certificação escolar (Níveis 1, 2 e 3 correspondentes ao 4º, 6º e 9º ano, respetivamente), de acordo com o estabelecido no referencial de competências chave de educação e formação de adultos da ANEFA.

A ANEFA delegou a elaboração deste documento a uma equipa de especialistas que o apresentou como sendo um documento de trabalho que deveria ser alvo de uma alargada discussão. A ANEFA foi responsável pela elaboração de uma síntese deste documento, síntese esta que serviu de matriz orientadora das medidas promovidas pela ANEFA (RVCC e Cursos EFA).

O referencial de competências surgiu ancorado na ideia da importância da aquisição e desenvolvimento de competências chave (ou competências de vida) "que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente. O conceito de competência-chave ultrapassa assim o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada que aponta para a capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação de*

⁵¹ Os instrumentos utilizados nesta fase do processo convidavam os envolvidos a refletir concretamente sobre o seu percurso escolar (aspetos mais positivos e mais negativos; motivos de saída da escola...), sobre o seu percurso profissional (profissões que já teve, que atividades realizava no âmbito dessas profissões, motivos de satisfação e de insatisfação, principais aprendizagens...); forma de ocupação dos tempos livres (participação em atividades sociais de natureza desportiva, cultural, recreativa...); projetos futuros, designadamente de reconhecimento de competências ou de formação... (Para uma perspetiva mais aprofundada sobre os possíveis instrumentos a utilizar nesta etapa ver Castro e outros, 2000).

⁵² O júri de validação deveria ser constituído por um representante da entidade acreditada onde decorria o processo, pelo profissional de RVCC que tinha acompanhado o adulto no processo de reconhecimento de competências, por formadores das chamadas áreas de competências-chave e por um avaliador externo devidamente acreditado pela ANEFA (Portaria nº 1082-A/2001, artº 7º)

conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso e outros, 2002:9).

O referencial organizava as competências chave nas quatro áreas acima referidas (LC, TIC, MV e CE), e pressupunha uma articulação entre as diferentes áreas de competências; nesta perspetiva, a aquisição de competências específicas de uma área poderia favorecer a aquisição de competências noutra área, existindo mesmo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas. Para além das quatro áreas de competências nucleares existia ainda uma área transversal denominada “Temas de Vida”, e que funcionava como uma área de conhecimento e de contextualização das várias áreas de competências. Isto quer dizer que as áreas de competência nucleares eram abordadas no âmbito de determinados temas relevantes para os cidadãos, como a saúde, o ambiente ou o consumo. Desta forma as competências são trabalhadas de uma forma significativa e funcional para os indivíduos, porque relacionadas com a compreensão do mundo, com a sua experiência de vida, e/ou com a resolução de situações/problemas com que se deparavam ou poderiam deparar no quotidiano.

Considerava-se então que qualquer que fosse o caminho – o do reconhecimento, validação e certificação ou o da formação, o mesmo deveria desenvolver-se tendo como base de apoio a metodologia do balanço de competências ancorada no referencial de competências chave⁵³.

Por fim, temos o eixo de certificação das competências, que consistia na formalização dos resultados do processo de validação. Esta formalização passava pela emissão da “Carteira Pessoal de Competências” e pela emissão de Certificados de nível básico 3, 2 ou 1 (B3, B2, B1) equivalentes para todos os efeitos legais, aos 3º, 2º ou 1º ciclos do ensino básico, respetivamente (Portaria nº 1082-A/2001, art.º 8).

Acresce ainda que, após o Balanço de Competências, os candidatos que demonstrassem não possuir todas as competências necessárias à certificação de um determinado nível de educação e formação (Básico 3, Básico 2 ou Básico 1) deveriam ser encaminhados para formações complementares⁵⁴, que lhes deveriam proporcionar o desenvolvimento das competências “em falta”, tendo em vista a conclusão do respetivo percurso educativo e a obtenção da respetiva certificação. Enquanto não possuíam um nível de certificação poderiam ver as competências já adquiridas registadas na “Carteira Pessoal de Competências”⁵⁵.

A conclusão do processo RVCC poderia, para além da obtenção de um determinado nível de certificação, traduzir-se numa motivação em prosseguir o processo educativo e formativo então (re)iniciado, e a partir de então enquadrado, eventualmente, num novo projeto de vida (pessoal e profissional), construído ou reconstruído no decurso daquele processo; este parece-nos ser um dos aspetos mais interessantes dos processos RVCC⁵⁶.

⁵³ Para uma análise mais aprofundada ver o referencial então elaborado (Alonso e outros [2002] *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*, Lisboa, Anefa), assim como a proposta de instrumentos a utilizar no processo de balanço de competências (Castro e outros [2000], *Reconhecimento e Validação de Competências. Manual de Apoio à Intervenção*, Lisboa, Anefa).

⁵⁴ As formações complementares também eram organizadas a partir do Referencial de Competências-Chave e também eram promovidas no âmbito do Prodep III.

⁵⁵ Também poderiam haver situações em que os adultos mostravam não reunir as condições necessárias para prosseguir um processo RVCC, podendo ser, nestas situações, encaminhados para outras ofertas educativas e formativas.

⁵⁶ A este propósito, não podemos deixar de referir que no âmbito do exercício da nossa atividade profissional (docente no ensino superior público), vários têm sido os casos de alunos adultos que ingressaram no ensino superior através da medida “Maiores de 23”, após terem “retornado” os seus percursos educativos e formativos através de processos RVCC e/ou da

Para finalizar, pretendia-se que os Centros RVCC prestassem um conjunto diversificado de serviços nas comunidades onde estavam inseridos, relacionados com os seus eixos de intervenção. O próprio processo de reconhecimento, validação e certificação de competências implicava para além da utilização de metodologias e instrumentos muito específicos, informar e aconselhar os cidadãos e/ou encaminhá-los para outras ofertas formativas consideradas mais ajustadas aos perfis dos adultos.

Parece-nos importante salientar a importância da informação e do aconselhamento no decurso dos processos RVCC; conforme pudemos verificar estas dimensões da intervenção atravessam todo o processo, desde o primeiro atendimento (altura em que era estabelecido o primeiro contacto com a metodologia RVCC e em que mediante os perfis dos adultos podia ser feito um primeiro aconselhamento), passando pela fase do balanço de competências (depois da qual os adultos poderiam ser certificados ou encaminhados para ações complementares de formação), e pela fase de conclusão do processo (em que os adultos após certificação poderiam ser “convidados” ou aconselhados a continuar o seu percurso de múltiplas formas). Colocamos a hipótese da transversalidade da informação e do aconselhamento poder representar para os adultos a possibilidade de “ir tomando decisões” sobre o seu percurso educativo e formativo e de vida, de uma forma orientada, esclarecida e acompanhada, o que para muitos poderia representar, continuar ou não, o seu percurso educativo e formativo.

As Ações S@ber+

As Ações S@ber+ constituíam, também, uma oferta educativa e formativa para adultos.

Tratava-se de ações de formação de curta duração, destinadas a adultos maiores de 18 anos, tendo em vista o reforço ou a aquisição de competências nos domínios profissional ou pessoal. Estas ações eram destinadas a todos os adultos que pretendessem adquirir ou aperfeiçoar competências em áreas específicas, independentemente da habilitação literária ou da idade (desde que maiores de 18 anos), no entanto era dada prioridade aos ativos, empregados ou desempregados, que pretendessem melhorar as suas qualificações escolares e profissionais.

Procurava-se através destas ações contribuir para a mobilização dos adultos para a importância da aprendizagem ao longo da vida assim como diversificar e reforçar as ofertas formativas, através da criação de soluções flexíveis e certificáveis que promovessem a melhoria das qualificações escolares e profissionais da população adulta.

Pretendia-se que esta oferta educativa e formativa representasse uma resposta às questões da empregabilidade inerentes ao tecido económico, social e cultural das comunidades locais e regionais (Anexo ao Despacho conjunto nº 261/2001, art.º 4). Para além de se pretender que representassem uma resposta adequada aos contextos regionais e locais, pretendia-se também que as mesmas tivessem em consideração os interesses e as necessidades dos formandos. As Ações S@ber+ poderiam desenvolver-se em várias áreas, sendo que algumas delas eram consideradas prioritárias⁵⁷.

frequência de um Curso EFA. Embora este não seja o nosso objeto de estudo, não podemos deixar de salientar a importância que as experiências antes referidas tiveram na reconfiguração dos projetos de vida daqueles adultos.

⁵⁷ Consideravam-se áreas de formação prioritárias: a Literacia Tecnológica, as Línguas (o Português como 2ª Língua, o Inglês e o Francês), a Internet para o Cidadão, o Euro, as Oficinas de Leitura e Escrita, a Matemática para a Vida e a Gestão e Contabilidade.

As Ações S@ber+ poderiam ser implementadas através de três módulos de formação, que poderiam ser frequentados no seu conjunto ou isoladamente, conforme os interesses, as necessidades e/ou a disponibilidade dos adultos. Esta possibilidade era um dos aspetos mais relevantes desta oferta educativa e formativa, ao contribuir para a possibilidade de adequação, diferenciação e flexibilização dos percursos educativos e formativos, por referência às necessidades dos contextos, dos grupos e dos indivíduos. Nesta linha, a estrutura curricular dos cursos deveria ser concebida tendo em consideração estes princípios, operacionalizados, designadamente, através da possibilidade de “modularização” da formação⁵⁸. A possibilidade de organização de ações de formação com uma estrutura curricular flexível e diferenciada em função dos interesses e das necessidades do público adulto era, sem dúvida, um dos aspetos mais importantes desta medida.

Destaca-se também o facto de as áreas de formação prioritárias definidas pela ANEFA, se relacionarem com as áreas de competências chave enunciadas no Referencial (de Competências chave). Esta questão relacionava-se, por um lado, com as próprias necessidades de formação da população adulta, e por outro lado, em nosso entender, com o facto de se pretender que as várias medidas preconizadas (nomeadamente os Processos RVCC, as Ações S@ber+ e os Cursos EFA), pudessem desenvolver-se numa lógica integrada. Quer-se com isto dizer que as Ações S@ber+, por exemplo, poderiam representar o início de um percurso educativo e formativo que poderia desenvolver-se pela via de um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, ou pela via da frequência de um Curso EFA. Neste caso, a frequência de uma Ação S@ber+ poderia ser não só importante ao nível da motivação dos indivíduos para o (re)ingresso em percursos educativos e formativos, mas também ao nível do desenvolvimento de competências que, no âmbito das outras medidas, poderiam ser certificadas aos níveis B1, B2 ou B3. A este propósito, importa salientar que nas Ações S@ber+, por cada módulo frequentado se obtinha um *Certificado de Formação*, certificado este que, no entanto, não tinha equivalência em termos de certificação escolar e/ou profissional. No entanto, a frequência de uma Ação S@ber+ poderia, se quisermos, indiretamente, contribuir para a obtenção de uma certificação escolar e/ou profissional formalmente reconhecida, na medida em que as competências adquiridas nas Ações S@ber+ poderiam ser “transferíveis” e utilizadas nas outras modalidades educativas e formativas.

Acresce ainda que as Ações S@ber+ também poderiam ser promovidas por uma diversidade considerável de entidades; pela própria ANEFA, pelas direções regionais de educação; por escolas dos ensinos básico e secundário; por escolas profissionais; por centros de emprego e centros de formação profissional de gestão direta e participada; e finalmente por outras entidades públicas e privadas devidamente acreditadas pelo então INOFOR (autarquias, empresas, sindicatos, associações de âmbito cultural, setorial, municipal e de desenvolvimento local, e ainda, instituições de solidariedade social).

⁵⁸ As Ações S@ber+ encontravam-se organizadas em três módulos (com a duração de 50 horas cada), e cada um dos módulos em duas unidades de formação (de 25 horas cada). O primeiro módulo era o módulo de iniciação, que visava a aquisição de competências básicas de natureza teórica e prática e a sensibilização para a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações concretas; o segundo módulo era o módulo de aprofundamento e visava o reforço das competências de natureza teórica e prática e a utilização dos conhecimentos e das técnicas adquiridas; o terceiro módulo era o módulo da consolidação e visava precisamente a consolidação dos conhecimentos e das técnicas adquiridas e a sua aplicação criativa em situações diversificadas (ANEXO ao Despacho conjunto nº 261/2001, art. 4º)

As entidades que pretendessem promover esta oferta educativa e formativa teriam de apresentar a sua candidatura à ANEFA que procedia à sua avaliação tendo em consideração um conjunto de critérios⁵⁹. Os materiais pedagógicos a usar nestas ações eram concebidos pela ANEFA. Quando alguma entidade pretendia utilizar outros recursos, estes teriam de ser devidamente acreditados pela ANEFA. Também os formadores das Ações S@ber+ tiveram a possibilidade de frequentar ações de formação de formadores específicas ministradas pela ANEFA, em várias regiões do país⁶⁰.

Consideramos que a monitorização de todo o processo por parte da ANEFA, desde a definição das regras e critérios de avaliação das candidaturas, passando pela elaboração dos materiais pedagógicos e pela formação dos formadores se relacionava com a preocupação da ANEFA, de implementar um modelo, em que se pretendia que o mesmo, apesar da necessária apropriação por parte das diversas entidades envolvidas, não sofresse alterações que pusessem em causa o “espírito” e os objetivos da medida, designadamente, assegurar que todas as ações apresentassem uma estrutura modular, valorizassem em termos metodológicos as experiências de vida, os saberes e os interesses dos formandos, e promovessem o desejo de S@ber+, aspetos que, aliás, integravam o conjunto de critérios de avaliação das candidaturas apresentadas pelas entidades (ANEFA, 2002)⁶¹.

Voltando às entidades potencialmente promotoras de Ações S@ber+ importa salientar que no ano de 2002 foram 54 as entidades que apresentaram à ANEFA a sua candidatura para a realização de Ações S@ber+, em vários domínios de formação. Destas 54 entidades, 22 eram da região de Lisboa, 21 da região Norte, 6 da região Centro, 4 da região do Algarve e 1 da região do Alentejo. Como podemos observar as regiões de Lisboa e do Norte apresentavam-se como as mais “dinâmicas” no que respeita à intenção de promover estas ações. Temos ainda que as entidades priorizaram as ações que se enquadravam no domínio das áreas prioritárias de formação. Em muitos casos as entidades potencialmente promotoras das Ações S@ber+ eram coincidentes com as que poderiam promover tanto os Centros RVCC, como os Cursos EFA (como veremos mais à frente). Pretendia-se, sobretudo, desenvolver um trabalho em rede e se possível de cobertura nacional que através de uma diversificação da oferta poderia responder às diferentes necessidades, desejos, expectativas e projetos locais/comunitários e individuais. Esta possibilidade resultava, em nossa opinião, pelo menos em parte, do facto das entidades promotoras das várias ofertas educativas e formativas já desenvolverem um intenso trabalho na comunidade (mesmo que não educativo e formativo), que lhes permitia conhecer as principais necessidades das populações, também em termos educativos e formativos. Para além disso, em muitas situações, já existiam relações entre essas mesmas

⁵⁹ Destacam-se como critérios de avaliação das candidaturas apresentadas por outras entidades à ANEFA, a adequação à estrutura modular prevista no regulamento das Ações S@ber+ (Despacho Conjunto nº 261/2001, Art. 4º, ponto 4); a exequibilidade do programa em 50 horas; o rigor científico; a coerência interna entre competências, conteúdos formativos, materiais e respetivos suportes (áudio, vídeo e multimédia); as orientações metodológicas claras que valorizassem as experiências de vida, os saberes e os interesses dos formandos; a apresentação de estratégias e atividades que promovessem o desejo de S@ber+, a procura ativa de informação e o desejo de autonomia; a integração de práticas de auto e hetero avaliação; a utilização de uma linguagem rigorosa e adequada, e, finalmente, o respeito pelas normas gerais dos direitos de autor. (http://www.anefa.pt/oefa/oefa_accoes_info.htm), consultado a 4 de 12 de 2002.

⁶⁰ De acordo com a informação então disponível, no ano de 2002 a ANEFA promoveu a realização de sete “Ações de Formação de Formadores de Ações S@ber+” nas áreas do Português como 2ª Língua, do Inglês, do Francês, das Oficinas de Leitura e Escrita, da Literacia Tecnológica, da Internet para o Cidadão, da Matemática para a Vida, da Gestão e Contabilidade e do Euro, que envolveram cerca de 400 participantes, sendo que uma parte dos envolvidos eram da própria ANEFA (cerca de 80) e outra parte (mais de 300) eram de outras entidades. (http://www.anefa.pt/oefa/oefa_accoes_info.htm), consultado a 4 de 12 de 2002.

⁶¹ http://www.anefa.pt/oefa/oefa_accoes_info.htm, consultado a 4 de dezembro de 2002.

entidades e os indivíduos, o que poderia constituir um elemento promotor da adesão dos adultos às novas ofertas educativas e formativas.

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

E eis que chegou o momento de abordarmos o contexto educativo e formativo em que se desenvolveu a nossa pesquisa empírica, os cursos EFA.

A implementação dos primeiros cursos EFA remonta ao ano 2000, ano em que se procedeu à sua regulamentação (Despacho conjunto nº 1083/2000).

A criação dos cursos EFA enquadra-se, na priorização das políticas públicas de educação e formação, sobretudo no que diz respeito aos ativos menos qualificados. Nesta linha, pretendia-se que os cursos EFA constituíssem uma oferta educativa e formativa dirigida aos adultos que tivessem abandonado prematuramente o sistema de ensino e que através da sua frequência poderiam obter uma certificação escolar e profissional que poderia favorecer a sua inserção e/ou desempenho profissional, numa perspetiva de promoção da empregabilidade e de motivação para a aprendizagem ao longo da vida (Despacho conjunto nº 1083/2000). Dito de outro modo, pretendia-se que estes cursos contribuíssem para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, e favorecessem as suas condições de empregabilidade.

Os cursos EFA surgiram, assim, como uma oferta integrada de educação e formação para públicos adultos (com idade igual ou superior a 18 anos), que possuíssem baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional. Estes cursos proporcionavam uma dupla certificação escolar e profissional, correspondendo, numa primeira fase⁶², à escolaridade básica de nove, seis ou quatro anos e aos níveis II e I de qualificação profissional.

Os Cursos EFA pretendiam representar um modelo de formação inovador no campo da educação e formação de adultos, nomeadamente no que respeita à sua organização e estrutura curricular, às equipas pedagógicas e às entidades promotoras dos mesmos.

Em termos gerais, um dos aspetos mais inovadores deste novo modelo educativo e formativo residia no facto do mesmo se apresentar como “um modelo organizativo de formação de adultos assente em Competências-chave, ou de vida que potenciam as competências que os adultos possuem, parte delas para construir percursos formativos mais adequados às suas necessidades” (Canelas e outros, 2003: 5).

Organização e estrutura curricular

Ao nível da organização e da estrutura curricular, os cursos EFA constituíam um modelo inovador de formação que assentava:

- na articulação entre a denominada Formação de Base (FB) e a Formação Profissionalizante (FP);
- na aplicação do referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, mais especificamente no que respeita à Formação de Base;

⁶² Prevía-se que numa segunda fase, os cursos EFA, alargassem o seu público alvo, destinando-se também aos adultos que não possuíssem o décimo segundo ano de escolaridade, passando a constituir uma oferta educativa e formativa não só de nível básico, mas também de nível secundário.

- no processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) adquiridas ao longo da vida em situações não formais e informais de aprendizagem;
- em percursos de formação personalizados, modulares, abertos e flexíveis.

Articulação entre a Formação de Base e a Formação Profissionalizante

O modelo organizativo dos cursos EFA pressupunha a articulação entre a denominada Formação de Base e a Formação Profissionalizante. Era esta articulação e integração que possibilitava a obtenção de uma dupla certificação escolar e profissional, firmada pela obtenção de um certificado único, denominado *Certificado de Educação e Formação de Adultos*. O tipo de certificação obtida dependia do percurso formativo realizado pelo formando podendo configurar-se em três níveis:

- Básico 3 (equivalente ao 3º ciclo do ensino básico e ao nível II de qualificação profissional);
- Básico 2 (equivalente ao 2º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional);
- Básico 1 (equivalente ao 1º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional).

O plano curricular de cada curso EFA obedecia então a um sistema modular que integrava a Formação de Base (definida em relação ao Referencial de Competências-chave) e a Formação Profissionalizante (organizada em áreas profissionais cujos perfis e conteúdos de formação se encontravam então definidos nos Referenciais de Formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional).

Um dos aspetos inovadores dos cursos EFA residia precisamente no facto do modelo curricular dos cursos, no que respeita à Formação de Base, não se orientar por programas disciplinares, característicos do contexto escolar tradicional, mas pelo Referencial de Competências-chave. Conforme referido anteriormente, o Referencial organizava as competências-chave em quatro áreas nucleares e incluía ainda uma área de conhecimento transversal e de contextualização daquelas competências, os denominados “Temas de Vida” (Alonso e outros, 2002: 10). Estes temas, regra geral, relacionavam-se ou com questões contemporâneas atuais (como por exemplo a defesa do ambiente) próximas dos cidadãos, ou com questões relacionadas com a área de formação profissionalizante; metodologicamente, estes temas eram escolhidos pelo grupo em formação, e eram abordados transversalmente pelas várias áreas de competência, numa perspetiva de integração e articulação de saberes. Tratava-se, em nosso entender, também, de trazer para o contexto formativo temas que estivessem próximos da vida dos cidadãos/formandos, conseguindo-se assim que estes atribuíssem uma “aplicação prática” aos conhecimentos desenvolvidos, o que poderia contribuir para a manutenção de disposições motivacionais positivas relativamente ao “estar em formação”.

Como sabemos, as quatro áreas nucleares de competências eram: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

As três primeiras áreas eram consideradas de natureza instrumental, contemplando as competências básicas de literacia (áreas de Linguagem e Comunicação e de Matemática para a Vida) e um novo domínio de competências designado já por muitos de “literacia informática” (área de Tecnologias da Informação e Comunicação) (Ávila, 2004: 13). A necessidade de desenvolvimento de novas competências, nomeadamente na área das TIC, relacionava-se com o papel crescente que as

tecnologias desempenham em todos os campos de atividade de uma pessoa, seja no domínio profissional ou em outras atividades do dia a dia.

A quarta área de competências designada de Cidadania e Empregabilidade apresentava-se como um espaço de desenvolvimento de competências específicas promotoras do pleno exercício da cidadania e da empregabilidade dos cidadãos. Tratava-se de uma área que, relativamente às outras três áreas, se revestia de uma maior abrangência e transversalidade e que se situava no domínio da expressão de comportamentos e atitudes (de cidadania e empregabilidade), tornados no entanto possíveis pela apropriação de competências que as outras áreas propiciavam (Alonso e outros, 2002: 97). A área de Cidadania e Empregabilidade surge assim como transversal e envolvente das outras três áreas, representando o sentido que devia sustentar e orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas (Alonso e outros, 2002: 11).

Para além das áreas de competência anteriormente referidas, o desenho curricular de um curso EFA integrava ainda, obrigatoriamente, o módulo Aprender com Autonomia, que decorria após o processo de Reconhecimento e Validação de Competências e era orientado pelo Mediador Pessoal e Social; neste módulo pretendia-se tratar questões relacionadas com o processo de integração no curso e no grupo de formação; com a dimensão do relacionamento interpessoal; e com as atitudes dos formandos face à situação de formação em que se encontravam (dimensão do “aprender a aprender”) (Canelas, 2003).

Por fim, embora sem carácter de obrigatoriedade, recomenda-se a integração de uma *Língua Estrangeira*.

Salienta-se a ideia de relação e interdependência entre os vários domínios de competências, quer estes se orientassem para o domínio de competências de natureza instrumental ou para o domínio dos comportamentos e atitudes, no sentido da promoção e da integração socioprofissional dos indivíduos.

Referencial de Competências-Chave

Um dos aspetos mais inovadores deste modelo residia, designadamente no que respeita à Formação de Base, na construção de um modelo curricular orientado, não por um programa disciplinar como num contexto escolar tradicional, mas pelo Referencial de Competências-Chave; considerava-se fundamental para os indivíduos a aquisição integrada e articulada de competências que lhes permitissem participar como pessoas/cidadãos nas várias esferas de uma sociedade cada vez mais complexa e em constante mutação. Sendo que essa participação convidava os indivíduos a desenvolverem permanentemente, ao longo da vida e em diversos contextos, uma capacidade de reação e ação, só possível através da mobilização e combinação constante de conhecimentos (o saber), atitudes (o ser) e procedimentos (o saber resolver problemas) (Alonso e outros, 2002).

Considerava-se decisivo para os indivíduos “a aquisição e o desenvolvimento de competências de vida ou competências-chave que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento mobilizando, através delas, o saber, o ser e o saber-resolver problemas com que o mundo actual em mudança as confronta constantemente. O conceito de competência-chave ultrapassa assim o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e

integrada que aponta para a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores" (Alonso e outros, 2002: 9).

Neste modelo, o Referencial de Competências-Chave constituía o denominador comum a toda a Formação de Base dos cursos EFA, sendo que o suporte temático mobilizador das competências nele previstas deveria ser específico a cada curso. Tal era possível através da existência de um campo transversal a todo o currículo – os já referidos "Temas de Vida" – que cumpriam a importante função de organizar e articular as diferentes áreas de competências (Ávila, 2004).

O percurso de formação iniciava-se após a concretização do processo prévio a todo e qualquer percurso formativo – o chamado processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) previamente adquiridas pelos adultos. O processo de RVC baseava-se no Referencial de Competências-Chave e desenvolvia-se utilizando a Metodologia do Balanço de Competências; os resultados deste processo eram inscritos numa Carteira Pessoal de Competências (que deveria acompanhar o indivíduo ao longo da vida).

Percursos personalizados, modulares, abertos e flexíveis

Os cursos EFA assumiam uma perspetiva construtivista ao nível da conceção do Currículo, quer isto dizer que, partindo de uma matriz de conceção nacional, se pretendia que esta fosse operacionalizada através de uma estratégia local, ajustada às necessidades dos grupos e indivíduos em aprendizagem. Este novo modelo partia da perspetiva de que as ofertas educativas e formativas deveriam decorrer de processos locais de construção e desenvolvimento dos Projetos Curriculares. Entende-se que só através desta metodologia seria possível desenhar respostas plurais, multifacetadas e ajustadas à diversidade das realidades locais, dos grupos e dos indivíduos em aprendizagem.

Mas como se deveria operacionalizar a construção local do Currículo? Após a identificação das Competências-Chave que deveriam ser alcançadas por todos os formandos, por referência à especificidade de cada saída profissional (de acordo com os perfis de Qualificação Profissional determinados pelo IEF), as entidades formadoras tinham autonomia para definir a nível local outras competências que deveriam ser desenvolvidas pelo grupo, tendo em consideração o contexto em que o curso se realizava e "as necessidades dos adultos que os frequentam, para que cada momento e cada aprendizagem seja simultaneamente relevante para cada um dos adultos, formandos e formadores" (Canelas e outros, 2003: 10).

O facto dos cursos EFA obedecerem a uma organização modular favorecia o desenvolvimento de processos locais de construção e desenvolvimento de Projetos Curriculares adaptados às realidades locais. Os Currículos deveriam ser organizados em módulos independentes mas coerentes entre si, que poderiam ser desagregados em unidades suscetíveis de avaliação e creditação, de forma a que possam ser desenhados percursos individuais de formação, com base no processo de identificação de competências. A organização modular dos currículos EFA muito contribuía para a viabilidade da existência de percursos individuais de formação, só possíveis através de uma organização curricular

flexível e aberta, como a dos cursos EFA. Em última análise, pretende-se, através da possibilidade de construção de percursos individuais de formação, “que os adultos vejam os seus percursos de formação facilitados e valorizadas e reconhecidas as suas aquisições e aprendizagens, em contextos informais ou não-formais” (Canelas e outros, 2003: 9). Tratava-se, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de integrar/articular a atual etapa de educação e formação com a história/percurso de vida dos indivíduos reconhecendo e valorizando as experiências vividas e as competências adquiridas ao longo da vida e nos mais diversos contextos e situações.

Tratava-se, portanto, de um modelo inovador de educação e formação que se apresentava como um quadro aberto e flexível, na medida em que a formação se concetualizava através do seu próprio desenvolvimento. Era através do desenvolvimento local do processo e atendendo à realidade socioeconómica local e a aspetos do perfil dos formandos que se deveriam concetualizar os percursos de educação e formação, quer do grupo, quer individuais. Tratava-se, assim, de uma conceção de cariz local, do ponto de vista organizativo, dos procedimentos, dos aspetos pedagógicos e também sociais “sendo os Cursos a realizar assumidos como contextos de reflexão sobre um modelo em construção” (Canelas e outros, 2003: 9).

Equipas Pedagógicas

As equipas pedagógicas dos cursos EFA eram constituídas pelos Formadores (da Formação de Base e da Formação Profissionalizante) e pelo Mediador Pessoal e Social. Desde a criação dos primeiros cursos que era consensual o reconhecimento da importância que as equipas pedagógicas assumiam na implementação do modelo preconizado. Partiu-se, desde o início, do pressuposto da importância da constituição de equipas que, por um lado, mostrassem capacidade de se “apropriar” do modelo pedagógico proposto e, por outro lado, possuísem um conjunto de “competências técnicas, psicopedagógicas e sociais, que permitam a compreensão das especificidades cognitivas, comportamentais, afectivas, emocionais e socioculturais dos formandos, a gestão do currículo e as relações sociais e interpessoais com os formandos e com (entre) os restantes elementos da(s) equipa(s)” (Canelas e outros, 2003: 33). Assim sendo, a qualidade da equipa pedagógica, assumia, particularmente neste modelo educativo e formativo, uma importância decisiva.

Todos os formadores, para além de terem de possuir determinadas habilitações académicas e profissionais⁶³, tinham igualmente de ser detentores do denominado Certificado de Aptidão Profissional – o CAP. Considera-se ainda importante que o perfil profissional dos formadores EFA apresentasse, preferencialmente, outros requisitos, a saber: preparação pedagógica no domínio da educação e formação de adultos (possuir formação especializada no domínio da educação e/ou formação de adultos, e possuir também experiência comprovada nesse domínio); integração no meio onde decorria o curso e que seria, para a maioria dos formandos, o seu meio de origem, na medida em que se desejava que a “equipa pedagógica trabalhe no sentido da inserção social, profissional e institucional dos formandos” (Canelas, 2003: 34), sendo então necessário que a equipa conhecesse o

⁶³ Relativamente à Formação de Base, os Formadores deveriam possuir as habilitações académicas e profissionais necessárias para o acesso à docência, ou reconhecidas como equivalentes para a docência na educação básica; relativamente à Formação Profissionalizante, os Formadores teriam de ser detentores de habilitação académica igual ou superior ao nível de saída dos formandos, e formação profissional específica na área de formação profissionalizante, ou experiência profissional nessa área, no mínimo de dois anos (Canelas, 2003: 33).

meio envolvente; e, finalmente, apresentassem determinadas condições motivacionais e vocacionais, isto é, condições de caráter mais subjetivo. Relativamente a estas últimas e a título de exemplo, refira-se o entusiasmo em participar em processos inovadores; a capacidade para trabalhar em ambientes de incerteza e de instabilidade; a disponibilidade para elaborar uma estrutura curricular específica para um grupo de formação concreto e para produzir os respetivos materiais pedagógicos, o que queria dizer, aceitar ser construtor de um currículo e não mero executor de um programa já elaborado, e ainda possuir condições emocionais para lidar com públicos problemáticos por se encontrarem em situação social difícil ou mesmo em risco de exclusão (Canelas, 2003).

Por sua vez, o Mediador Pessoal e Social ocupava um lugar central durante todo o processo educativo e formativo; refira-se que parte das suas funções se relacionavam precisamente com as dimensões mais inovadoras do modelo. Concretizando, previa-se que o Mediador fosse responsável pelo processo inicial de identificação das competências previamente adquiridas pelos formandos ao longo da vida e em diversos contextos (processo de Reconhecimento e Validação de Competências); exercesse simultaneamente a função de coordenador da equipa pedagógica e de formador (era o mediador que assegurava o módulo Aprender com Autonomia e que realizava, pelo menos, a monitorização da área Cidadania e Empregabilidade); acompanhasse e orientasse o grupo de formandos ao longo de todo o processo de formação; e ainda que promovesse a articulação entre todos os intervenientes no curso durante todo o processo educativo e formativo, nomeadamente entre as equipas regionais EFA, um representante da entidade promotora do curso, os formadores, os formandos e outros parceiros locais (Canelas, 2003).

Entidades Promotoras

Quando da criação dos cursos EFA previa-se que os mesmos pudessem ser promovidos por diferentes entidades formadoras, que não apenas os estabelecimentos de ensino tradicionais, desde que essas entidades se encontrassem acreditadas pelo então Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR); os cursos EFA poderiam ser promovidos, nomeadamente, por autarquias, empresas, sindicatos, associações de âmbito cultural, empresarial, sectorial e de desenvolvimento local, centros de formação profissional e ainda por instituições particulares de solidariedade social.

Terminamos esta etapa do nosso trabalho com a apresentação sumária de alguns dados de caracterização dos cursos EFA, relativos ao que podemos considerar a primeira fase de implementação dos cursos, a nível nacional⁶⁴. Importa no entanto referir que também os cursos EFA tiveram um período experimental de implementação; este período correspondeu ao funcionamento de apenas treze cursos, no ano 2000, sendo um dos objetivos desta fase testar/avaliar o funcionamento dos cursos a diversos níveis. Os dados que seguidamente apresentaremos dizem respeito aos cursos que funcionaram a seguir a essa primeira fase (experimental), e que resultaram das duas primeiras

⁶⁴ Os dados apresentados integram o *Relatório Nacional de Avaliação. Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*, da autoria de Patrícia Ávila (2004). Este relatório embora tenha sido "encomendado" e publicado pela Direção Geral de Formação Vocacional, organismo que sucedeu a ANEFA, como veremos adiante, diz respeito a cursos que começaram a funcionar no período da ANEFA, donde optarmos pela sua referência nesta altura do trabalho.

candidaturas ao POEFDS⁶⁵. Foram aprovados, no âmbito deste Programa, 247 candidaturas em 2000 e 281 candidaturas em 2001, tendo os cursos funcionado em 2001 e 2002, respetivamente.

Passemos então a uma apresentação sumária dos dados disponíveis (Ávila, 2004). Começamos por salientar o número de candidaturas aprovadas e conseqüentemente o número de cursos que entraram em funcionamento naquele período: foram aprovados mais de 500 cursos que abrangeram cerca de 7000 adultos. Passou-se assim, de uma fase experimental (no ano 2000, com o funcionamento de treze cursos), para uma fase de assinalável expansão deste novo modelo educativo e formativo. Expansão esta, no entanto, que não foi homogénea no que respeita à sua distribuição pelo território nacional. A região do norte foi aquela onde os cursos EFA tiveram mais expressão e a região do Algarve aquela em que tiveram menos expressão; as diferenças observadas entre regiões remetem-nos para oportunidades diferenciadas no que respeita à possibilidade dos adultos acederem a este modelo educativo e formativo, conforme a região onde residiam.

Relativamente à população abrangida, destacam-se claramente, os adultos inseridos em grupos desfavorecidos (e que eram, muitos deles, beneficiários do Rendimento Social de Inserção) e os adultos desempregados, ficando “de fora”, nesta fase, os adultos ativos, embora pouco qualificados. A fortíssima representatividade destes grupos relaciona-se, de acordo com Ávila (2004), por um lado, com as lógicas, interesses e áreas privilegiadas das principais instituições promotoras dos cursos (entidades cujo trabalho já era direcionado para públicos em situação de vulnerabilidade), e por outro, com as possibilidades de financiamento disponíveis. Relativamente às instituições promotoras dos cursos os dados indicam que foram as instituições privadas (do denominado 3º Setor) e o IEFP, as entidades que promoveram o maior número de cursos EFA. Relativamente às linhas de financiamento destacam-se as que integram o Eixo 5 do POEFDS (Promoção do Desenvolvimento Social, designadamente pela via da inserção social de grupos desfavorecidos e/ou em situação de desemprego, com destaque para os desempregados de longa duração). Esta conjugação de fatores – linhas de financiamento disponíveis e tipos de entidades promotoras fizeram com que os Cursos EFA, nos seus primeiros anos de financiamento tivessem tido como públicos prioritários os que se encontravam em situação de maior vulnerabilidade. Acresce o facto, dos dados revelarem o não envolvimento dos estabelecimentos que integravam a rede do Ministério da Educação nestas fases de criação e promoção da oferta formativa EFA.

Outra “marca” dos Cursos EFA, naquela altura, é o facto dos mesmos serem frequentados maioritariamente por mulheres “adultas jovens” (25-34 anos), o que parece ser revelador sobretudo da sua maior capacidade de aproveitamento das oportunidades disponíveis. Para Ávila (2004: 39), “o maior peso das mulheres é de tal ordem que não pode apenas ser explicado pelo facto de estas serem, em termos comparativos com os homens, mais desqualificadas ou terem maiores taxas de

⁶⁵ Este Programa funcionou no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio III (2000-2006) e tinha três objetivos estratégicos: atuar preventivamente sobre os fenómenos do desemprego potenciados pela baixa qualificação dos ativos empregados através de um forte investimento na empregabilidade desses grupos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; minimizar o risco de desemprego de longa duração, através, designadamente, da inserção de jovens desempregados na vida ativa; e promover a inserção social de grupos particularmente expostos ao desemprego de longa duração. O POEFDS estruturou-se em torno de 7 eixos de financiamento, dos quais destacamos a Promoção da Formação Qualificante e da Transição para a Vida Ativa (Eixo 1); a Formação ao Longo da Vida e a Adaptabilidade (Eixo 2); a Promoção da Eficácia e da Equidade das Políticas de Emprego e Formação (Eixo 4); a Promoção do Desenvolvimento Social (Eixo 5); e a Promoção do Emprego e Proteção Social (Eixo 7) (<http://www.qca.pt/pos/download/2000/poefds.pdf>, consultado a 12 de outubro de 2014)

desemprego, revelando sim, um maior protagonismo no aproveitamento de oportunidades que visam a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e profissional.”

Quanto às áreas de formação profissionalizante dos cursos, destacam-se em primeiro lugar os “serviços pessoais e à comunidade” (40% do total de cursos aprovados), seguido da “agricultura e pescas” e da “hotelaria e restauração”. Relativamente aos percursos formativos, sobressaem o percurso B2 (equivalente ao 6º ano de escolaridade e ao nível 1 de qualificação profissional) e B3 (equivalente ao 9º ano de escolaridade e ao nível 2 de qualificação profissional), percursos que se relacionam fortemente com o significativo número de cidadãos portugueses que saíram da escola precocemente sem a escolaridade obrigatória de seis ou nove anos, conforme a sua idade.

Após o processo de “lançamento” e de uma primeira fase de expansão dos Centros RVCC e dos Cursos EFA dá-se um acontecimento político que marca novamente a história da Educação e Formação de Adultos em Portugal, as eleições legislativas antecipadas, que se realizaram a 17 de março de 2002 na sequência da demissão do então Primeiro-ministro. Estas eleições deram origem ao XV Governo Constitucional, que tomou posse a 6 de abril de 2002 e governou até 17 de julho de 2004, altura em que o então Primeiro-ministro também se demitiu.

Mas voltemos a 2002 e ao XV Governo Constitucional, responsável pela Nova Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei nº 208/02, de 17 de outubro), que extinguiu a ANEFA e criou a então denominada Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), enquanto serviço central do Ministério da Educação (ME) articulado com outros Ministérios, como seja o Ministério do Trabalho e da Segurança Social (MTSS).

Naquele documento, enuncia-se como objetivo da reforma estrutural da educação a integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida, quer na perspetiva da qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à transição para a vida ativa, quer na perspetiva do desenvolvimento de aprendizagens por adultos, num modelo de educação e formação ao longo da vida. É nesta linha que surge o conceito de formação vocacional que resultava da integração entre a educação e a formação e preconizava uma atuação transversal na concretização dos objetivos de qualificação, ao longo da vida, de jovens e adultos. A DGFV assume então as competências anteriormente atribuídas à ANEFA e desempenha, também, funções no âmbito da qualificação inicial de jovens, de forma a adquirirem as competências necessárias à sua transição para a vida ativa.

De acordo com o diploma que aprovou a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação (ponto 2, do artº. 16º., do Decreto Lei nº 208/2002, de 17 de outubro), “a política de formação a cargo do ME, a formação vocacional, abrange, em termos integrados, nomeadamente, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar”.

A DGFV tinha, como podemos concluir, um carácter muito abrangente e abarcava uma maior diversidade de públicos, de objetivos e de ofertas educativas e formativas. As ofertas no âmbito da Educação e Formação de Adultos, concetualizadas e implementadas pela extinta ANEFA, eram

apenas uma parte das ofertas educativas e formativas que eram da responsabilidade da DGFV. Na opinião de alguns especialistas, o período que mediou entre 2002 (extinção da ANEFA) e 2005 (lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades), apesar das medidas implementadas pela ANEFA não terem sido extintas, foi um período de estagnação, no que às políticas de educação e formação de adultos diz respeito. De acordo com Gomes (2012: 102-103), “o panorama no campo da educação e formação de adultos, depois da extinção da ANEFA, em 2005, não era certamente o mais entusiasmante, quer do ponto de vista das dinâmicas institucionais, quer do ponto de vista dos resultados atingidos face a uma intervenção inicialmente tão promissora. Apesar das principais orientações se manterem inalteradas do ponto de vista das políticas públicas de educação e formação de adultos, as alterações profundas experienciadas a nível institucional e técnico produziram um efeito de esmorecimento nos operadores, refletido na falta de recursos especializados nos organismos responsáveis para interagir com os agentes no terreno e para regular as medidas mais inovadoras (como os Cursos EFA, os Centros RVCC, as ações S@ber+). O projeto inicial dissipou-se. A dinâmica de intervenção inovadora estagnou”.

Acresce que entre 2004 e 2005, se viveu no país um período de alguma conturbação política; o então Primeiro-ministro demitiu-se para presidir à Comissão Europeia, o que dá lugar à tomada de posse do XVI Governo Constitucional, que governou entre julho de 2004 e março de 2005, ou seja, por um período de tempo inferior a um ano. Neste ano, realizaram-se eleições antecipadas, inaugurando-se um novo ciclo governativo e também um novo ciclo em termos de Educação e Formação de Adultos. Este novo ciclo é marcado pela governação do partido socialista, sendo Primeiro-Ministro José Sócrates, durante 6 anos consecutivos - XVII e XVIII Governos Constitucionais⁶⁶.

4.1.2.3. A Iniciativa Novas Oportunidades

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) foi uma das medidas de política pública mais “emblemática” lançada pelo XVII Governo Constitucional. O governo de então tinha como ambição alcançar, através da INO, objetivos que considerava fundamentais para o desenvolvimento económico e social do país e para os cidadãos portugueses. A política deste governo, expressa no seu Programa é clara no que respeita à relação que é estabelecida entre os níveis de qualificação dos portugueses e o crescimento económico, a inovação e a coesão social⁶⁷. Nesta linha, era estabelecida uma relação positiva entre o chamado investimento em capital humano e o crescimento económico, a competitividade, as dinâmicas de atividade e emprego, os salários e o exercício da cidadania, etc. “A importância do investimento em capital humano decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. Estes benefícios têm uma tradução **coletiva**, no nível de desenvolvimento e coesão da sociedade como um todo, e uma tradução **individual** por via das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que

⁶⁶ O XVII Governo Constitucional, com apoio parlamentar maioritário do Partido Socialista, governou pelo período de 4 anos, entre 2005-2009, e cessou funções apenas no termo normal da legislatura, podendo dizer-se que foi um período marcado pela estabilidade política; já o XVIII Governo Constitucional foi um Governo de maioria relativa socialista que governou apenas entre 2009 e 2011. Este Governo cessou funções na sequência da não aprovação do novo PEC – Programa de Estabilidade e Crescimento (2011-2014).

⁶⁷ <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>, consultado a 12 de outubro de 2014

proporcionam⁶⁸. A partir destes pressupostos o governo estabeleceu como prioridade desenvolver medidas que promovessem o aumento do nível de escolaridade e de qualificação dos portugueses. Apesar dos esforços desenvolvidos nas últimas décadas, tendo em vista a recuperação de um atraso por todos conhecido⁶⁹, os dados disponíveis indicavam que cerca de 3.500.000 ativos ainda tinham um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, e que entre estes 2.600.000 tinham um nível de escolaridade inferior ao 9º ano. No que respeitava aos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, estimava-se que cerca de 485.000, ou seja 45% do total, estavam a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, e que entre estes mais de metade (266.000), não tinham sequer concluído o 9º ano⁷⁰. Também os dados relativos ao número de anos de escolarização da população adulta nos países da OCDE indicavam que Portugal era o país em que a média de anos de escolarização da população adulta era mais baixa: 8,2 anos no caso de Portugal, sendo de 12 anos a média dos países da OCDE⁷¹. Acresce que, o défice de qualificações era tanto mais acentuado quanto mais avançada fosse a idade dos indivíduos, o que era revelador, por um lado, do aumento da escolaridade e das qualificações dos adultos mais jovens (embora ainda longe do desejável), e por outro, das baixas qualificações de uma parte considerável da população adulta com mais idade, mas em plena idade ativa, cenário que nos remete para uma persistência do défice de qualificações de grande parte da população ativa. De acordo com o então referido na INO, “a realidade actual decorre da juventude do nosso processo de qualificação (que não abrangeu a maioria dos actuais activos sem oportunidade, enquanto jovens, para escolarizações mais avançadas), da baixa intensidade de participação de adultos em percursos de educação e de formação (que não tem permitido a recuperação dos activos) e, de uma forma muito significativa, da persistência de elevadas taxas de abandono e insucesso escolar. Nos últimos anos, milhares de jovens completaram os 16 anos sem concluírem a escolaridade básica e um enorme contingente de jovens com menos de 24 anos, tendo frequentado o ensino secundário, abandonou o sistema educativo sem terem obtido o respectivo diploma”⁷².

Estávamos perante um cenário que era urgente alterar, tendo em consideração que o ensino secundário era considerado indispensável para fazer face às exigências das economias baseadas no conhecimento (note-se que o ensino secundário tinha forte expressão na estrutura de habilitações escolares dos países mais desenvolvidos). Quer no que respeita aos jovens, quer no que respeita aos adultos as ofertas de formação/qualificação eram consideradas insuficientes, considerando-se necessário diversificar a oferta e desenvolver estratégias que reaproximassem os indivíduos jovens e adultos de percursos educativos e formativos.

⁶⁸ Iniciativa Novas Oportunidades, http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf, consultado em 12 de outubro de 2014

⁶⁹ Os dados disponíveis revelam uma evolução positiva de Portugal relativamente a alguns indicadores da evolução das qualificações da população portuguesa, entre 1961 e 2001, como sejam a diminuição da taxa de analfabetismo (de 33% para 9%), o aumento da percentagem da população com o nível de instrução médio ou superior (de 0,8% para 10%) e o aumento da taxa de escolarização aos 18 anos (de 30% em 1981 para 62% em 2001) (Fontes: INE, Recenseamentos Gerais da População; GIAS, Estatísticas da Educação em Iniciativa Novas Oportunidades, http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf

⁷⁰ Iniciativa Novas Oportunidades, http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf, consultado em 12 de outubro de 2014

⁷¹ Fonte: Education at a Glance, 2005 in Iniciativa Novas Oportunidades, http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf

⁷² Iniciativa Novas Oportunidades, http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf

É neste contexto que surge em Portugal a *Iniciativa Novas Oportunidades*, cujos principais objetivos e procedimentos foram definidos num conjunto de diplomas que passamos a enumerar: a Lei nº 52/2005, de 31 de agosto, que aprova as Grandes Opções do Plano 2005-2009; a Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005, de 28 de novembro, que aprova o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008; e a Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005, de 16 de dezembro, que aprova o Plano Tecnológico.

Relativamente às Grandes Opções do Plano 2005-2009 (Lei nº 52/2005, de 31 de agosto), a 1ª Opção visava “assegurar uma Trajectória de Crescimento Sustentado, Assente no Conhecimento, na Inovação e na Qualificação dos Recursos Humanos” e a 2ª Opção visava “Reforçar a Coesão, Reduzindo a Pobreza e Criando mais Igualdade de Oportunidades”.

No contexto da 1ª Opção seria lançado o Plano Tecnológico que procurava “motivar os Portugueses para a sociedade da informação e imprimir um impulso à inovação empresarial”, objetivo que só se alcançaria através do desenvolvimento científico e tecnológico e da qualificação dos recursos humanos. Nesta Lei é claramente estabelecida uma relação entre o atraso de desenvolvimento do país e o défice de qualificações. Para combater este atraso e para prosseguir o plano de desenvolvimento tecnológico, científico e de inovação do país entendia-se crucial implementar um conjunto articulado de políticas de educação (básica, secundária e superior) e de políticas de formação profissional e de aprendizagem ao longo da vida, focadas para a superação do défice de formação e qualificação da população portuguesa. Colocavam-se dois objetivos estratégicos: o aumento dos níveis de educação e formação das gerações mais jovens, tendo em vista combater o insucesso e o abandono escolar precoce sem qualquer qualificação profissional, e o alargamento do acesso a oportunidades de educação e formação de adultos, o que passaria pela edificação de um sistema de aprendizagem ao longo da vida. Um dos “lemas” deste governo explicitado nas Grandes Opções do Plano era “Mais e Melhor Educação para Todos” de forma a combater o insucesso e o abandono escolares (da população mais jovem) e a alargar e diversificar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, dirigidas à população adulta subqualificada. Considerava-se necessário o desenvolvimento de medidas que promovessem uma articulação entre os sistemas educativo e formativo. Dos objetivos do governo, tendo em vista o necessário desenvolvimento do capital humano, destacamos: a redução para metade do insucesso escolar nos ensinamentos básico e secundário e o aumento das modalidades de formação que assegurassem uma dupla certificação – escolar e profissional. O objetivo era que nenhum jovem entrasse na vida ativa sem, pelo menos, ter concluído a escolaridade obrigatória e/ou o acesso a uma qualificação profissional reconhecida. Pretendia-se ainda que em 2010, 65% dos indivíduos com 22 anos possuíse o ensino secundário. No que respeita à população adulta, pretendia-se que em 2010, pelo menos 12,5% da população com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos participasse em modalidades de Aprendizagem ao Longo da Vida. Deveriam ser criadas condições para que todos os trabalhadores tivessem direito a frequentar anualmente ações de formação, que em 2006, deveriam corresponder a um mínimo de 35 horas anuais. Refira-se ainda a necessidade de alargar a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) a todos os Centros de Formação Profissional de Gestão Direta, articulando o processo de RVCC escolar e profissional (RVCCPro).

Enquadrados na 2ª Opção do Plano ("Reforçar a Coesão, Reduzindo a Pobreza e Criando mais Igualdade de Oportunidades"), destacamos como objetivos o alargamento dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) a níveis equivalentes ao Ensino Secundário e a utilização da rede de escolas públicas para a oferta destes cursos. Refira-se também o alargamento da rede de Centros RVCC em 30% em 2006 e o prolongamento do sistema de RVCC ao ensino secundário. Tinha-se como meta, duplicar, em 2006, o número de diplomas atribuídos.

O Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008 (Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005, de 28 de novembro), assume-se como um guião de implementação da Estratégia de Lisboa para o período 2005 – 2008 (e por isso se intitula Estratégia de Lisboa – Portugal de Novo); este Programa surge após a realização do Conselho Europeu de março de 2005, que relançou a Estratégia de Lisboa e determinou que cada Estado-membro deveria elaborar um plano nacional de reformas, tendo em vista o crescimento económico e o emprego e que fosse norteado pelas linhas orientadoras da Estratégia de Lisboa. Este Programa não é mais que um Plano Nacional de Reformas que engloba diversos programas e planos de ação com incidência no crescimento e no emprego, designadamente o Programa de Estabilidade e Crescimento PEC (na dimensão macroeconómica), o Plano Tecnológico (na dimensão de competitividade e qualificação) e o Plano Nacional de Emprego (na dimensão de Emprego). Neste Programa é apresentado um conjunto de políticas e respetivas medidas estruturantes, entre as quais salientamos as Políticas de Qualificação, Emprego e Coesão Social. Tendo em vista o reforço da educação e da qualificação dos portugueses são aprovadas um conjunto de medidas entre as quais salientamos a medida nº 7, que diz respeito à Iniciativa Novas Oportunidades. Por via desta medida reforça-se mais uma vez a necessidade de intervenção em dois eixos- o eixo dos jovens e o eixo dos adultos.

Os jovens deveriam ter o 12º ano como referencial mínimo, mostrando-se igualmente necessário reforçar o ensino profissionalizante de dupla certificação. Colocava-se como meta que metade dos jovens do ensino secundário frequentasse cursos tecnológicos e profissionais; também deveriam aumentar as vagas de natureza profissionalizante ao nível do 9º ano.

Pretendia-se que os mesmos não deixassem o sistema de educação e formação sem, pelo menos, terem concluído o ensino secundário (12º ano). Procurar-se-ia ainda incrementar o ensino profissionalizante de dupla certificação (escolar e profissional). Destaca-se que, no âmbito do eixo "jovens" pretendia-se que mais de 650.000 jovens frequentassem cursos de dupla certificação ao nível do 12º ano de escolaridade até 2010. Desta forma, metade dos jovens que completassem o ensino secundário, tinham frequentado uma via profissionalizante⁷³. Especial atenção deveria ser dada também aos jovens que se encontrassem em risco de abandonar o sistema educativo sem terem cumprido a escolaridade obrigatória. Estes deveriam ser integrados em vias profissionalizantes que permitissem concluir o 9º ano de escolaridade⁷⁴.

No que ao subsistema da Educação e Formação de adultos dizia respeito, já desde 1999, através da criação da ANEFA, se procurava "entrar num novo ciclo" que contribuisse para alterar um cenário cronicamente deficitário em termos de escolaridade e qualificações da população adulta; entre 2001 e

⁷³ Integravam este tipo de oferta os Cursos Tecnológicos; os Cursos Profissionais; os Cursos de Aprendizagem; os Cursos de Educação e Formação; os cursos de Ensino Artístico e os Cursos de Especialização Tecnológica.

⁷⁴ Para tal poderiam ser encaminhados para Cursos Profissionais; Cursos de Aprendizagem ou Cursos de Educação e Formação.

2005 foram criados 98 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), estimando-se que se inscreveram nestes centros cerca de 150.000 adultos e que entre estes 50.000 foram certificados em processos RVCC⁷⁵.

No entanto, e apesar das medidas tomadas e implementadas, considerava-se imprescindível criar mais oportunidades de formação ou de reconhecimento e certificação de saberes já adquiridos, designadamente de modo não formal ou informal.

Relativamente ao eixo adultos, a INO deveria cumprir o objetivo de qualificar 1.000.000 de ativos até 2010 (um dos grandes objetivos do 1º ciclo desta Iniciativa que decorreu entre 2005 e 2010). Para a concretização deste objetivo mostrava-se necessário aumentar o número de cursos EFA (os novos cursos equivalentes ao 12º ano deveriam criar 65 000 novas vagas e os equivalentes ao 9º ano 42 000 até 2010) e aumentar significativamente o número de CRVCC (em 2010 deveriam existir cerca de 500 centros). O cumprimento destes objetivos contribuiria para que até 2010 os cursos EFA certificassem 350 000 adultos ativos e os CRVCC 650 000. Salienta-se a importância atribuída ao alargamento do Referencial de Competências-Chave até ao 12º ano e ao aumento dos cursos técnicos e profissionais para a educação e formação de adultos.

O Plano Tecnológico (aprovado pela Resolução do Conselho de Ministro nº 190/2005) foi considerado como fundamental para o desenvolvimento de Portugal; “qualificar os Portugueses para a sociedade do conhecimento” era um dos seus eixos de atuação. Também neste Plano se define como prioridade, designadamente para os adultos que já se encontrassem no mercado de trabalho e não possuíssem o 12º ano de escolaridade, a criação de uma “nova oportunidade”. Mais uma vez se refere o objetivo de envolver 1 000 000 de adultos em percursos de escolarização até 2010. De acordo com o explicitado no Plano tecnológico “esta aposta promove a expansão da oferta de cursos de educação e formação de adultos e o alargamento da rede e do número de pessoas abrangidas pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Este Sistema deve ser encarado como via estratégica para envolver adultos em percursos qualificantes na justa medida em que permite reconhecer as competências adquiridas pela experiência, ao mesmo tempo que propõe itinerários formativos diversificados” (Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005: pág. 7094).

Relativamente ao Plano Nacional de Emprego (2005-2008), este surge numa altura em que, como é sabido, já se verificava (há alguns anos) uma desaceleração do crescimento da economia portuguesa e uma tendência crescente da taxa de desemprego, quer do desemprego jovem (particularmente jovens à procura do primeiro emprego que tinham saído precocemente da escola, sem a escolaridade obrigatória, mas também entre os que tinham completado o ensino secundário ou superior), quer do desemprego de grupos mais velhos da população. Neste Plano também se evidencia a importância das qualificações quer para a entrada no mercado de emprego (jovens) quer para os processos de adaptação permanente aos postos de trabalho ou de reinserção profissional (adultos). Entre os jovens, e apesar do aumento dos níveis de escolaridade, continuava a ser considerável o número de jovens que saíam precocemente do sistema educativo sem a escolaridade obrigatória, e o desemprego tinha maior incidência entre os adultos com menores níveis de qualificação. A posse de maiores níveis de educação/formação era portanto uma necessidade tanto para os adultos ativos

⁷⁵ Iniciativa Novas Oportunidades

(empregados ou desempregados) como para os jovens que pretendiam ingressar no mercado de emprego. Relativamente aos adultos, a necessidade de os (re)aproximar de processos educativos e/ou formativos era particularmente relevante numa altura em que os setores que mais contribuíam para o desemprego eram os da construção civil e da indústria transformadora e o que mais contribuía para o emprego era o dos serviços, verificando-se em muitas situações uma necessidade de reconversão profissional, dado o muitas vezes observado desajuste, entre o perfil da oferta e da procura de mão de obra. Acresce que o desemprego de longa duração (DLD) também aumentava à medida que aumentava a idade dos adultos e diminuía o seu nível de escolaridade; para um número significativo de adultos mostrava-se particularmente difícil o reingresso no mercado de emprego, após uma situação de desemprego.

Considerava-se então, necessária uma “intervenção integrada” que promovesse o aumento dos níveis de habilitações de toda a mão de obra, que reforçasse a participação em ações de formação, especialmente das pessoas com menos qualificações, que reduzisse a saída precoce da escola, em suma que promovesse as condições de empregabilidade, reduzindo os riscos de desemprego ou da sua severidade (DLD).

E é face aos reconhecidos défices de escolarização e qualificação profissional da população portuguesa em geral, e dos ativos em particular (jovens e adultos) que surge a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), tendo em vista aumentar os níveis de educação e de formação da população portuguesa.⁷⁶ O XVII Governo Constitucional pretendia através da INO, com novos desenvolvimentos, o processo de educação e formação de adultos que tinha sido iniciado pela ANEFA. Os novos desenvolvimentos prendiam-se com o objetivo já enunciado, de colocar o nível secundário como patamar de qualificação, o que conduziria necessariamente à introdução de mudanças no subsistema da educação e formação de jovens e adultos. Uma parte significativa dos desenvolvimentos preconizados relacionaram-se com este objetivo. Estamos a falar, designadamente, do desenvolvimento de um Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, a utilizar nos Cursos EFA e nos processos RVCC. O XVII Governo Constitucional colocou como metas da sua governação o lançamento de cursos EFA de nível secundário, assim como o alargamento dos processos RVCC também ao nível secundário.

Não podemos também deixar de referir que a generalização do ensino secundário como nível mínimo de habilitações implicou a introdução de um conjunto de reformas no sistema de formação profissional. Entendia-se que o cumprimento dos objetivos expressos na *Iniciativa Novas Oportunidades* impunha que se operasse uma “uma profunda ruptura na abordagem da formação profissional destinada aos activos. A formação profissional deve permitir e estar associada à obtenção de competências transversais, mobilizáveis em diversos contextos. No contexto português o conceito de formação para a adaptabilidade deve assumir-se, significativamente, como reforço da qualificação de base, ou seja, a criação de patamares mínimos de competências que permitam a adaptação à mudança e igualmente uma atitude de contínua aprendizagem.” (Resolução do Conselho de Ministros, nº 173/2007, de 7 de novembro: 8138). Nesta linha, impunha-se uma reforma

⁷⁶ Note-se que a *Iniciativa Novas Oportunidades* se dirigia a jovens e adultos. No entanto, no quadro deste trabalho serão tidas em consideração, em particular, as medidas destinadas aos adultos, por ser este o âmbito de desenvolvimento da pesquisa.

da formação profissional que assegurasse uma progressão escolar e profissional. Essa reforma deveria, “estruturar uma oferta relevante e certificada; e reformar as instituições e a regulação da formação; definir prioridades e modelos de financiamento adequados; promover a qualidade da formação e facilitar o acesso e promover a procura de formação” (Resolução do Conselho de Ministros, nº 173/2007, de 7 de novembro: 8138).

A “estruturação de uma oferta relevante e certificada” visava uma articulação entre as respostas formativas e as necessidades do mercado de trabalho. Para a operacionalização dessa articulação mostrava-se necessário identificar e atualizar os perfis de competências relevantes para o tecido produtivo, assim como a atualização dos referenciais de formação que contribuíssem para o seu desenvolvimento. Os referenciais de competências e de formação integrariam o “Catálogo Nacional de Qualificações”. Este deveria ser organizado na lógica da dupla certificação e deveria enunciar o conjunto dos perfis profissionais, referenciais de formação e critérios para o reconhecimento de competências adquiridas pela via da experiência. Numa primeira fase, deveriam ser disponibilizadas cerca de 150 qualificações dos níveis II e III para 32 áreas de formação (estimava-se que uma cobertura total das qualificações de níveis II e III pudesse situar-se entre as 250 e as 300 qualificações). A oferta tanto para jovens como para adultos deveria possibilitar a dupla certificação. O sistema de ofertas deveria permitir uma progressão escolar e profissional, assim como a possibilidade dos jovens e adultos, designadamente os ativos empregados, poderem frequentar ações compatíveis com as suas necessidades, disponibilidades e aspirações; o leque de ofertas educativas e formativas deveria integrar percursos de educação de caráter flexível, modular e capitalizável, que fomentassem a aquisição e o reforço de competências. Mostrava-se também fundamental expandir e consolidar o dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Era preciso alargar a cobertura da rede criada pela ANEFA e pela DGFV, assim como os referenciais disponíveis quer ao nível das habilitações escolares (12º ano) quer a todos os níveis e especialidades profissionais. O processo de RVCC deveria ser um processo único e integrado no que respeita às competências escolares e profissionais. Considerava-se ainda que cada adulto deveria possuir uma “Caderneta Individual de Competências” onde deveriam ser registadas todas as formações realizadas ao longo da vida.

No que respeita à segunda linha de reforma da formação profissional (reformar as instituições e a regulação da formação), considerava-se imprescindível desenvolver no plano institucional uma “plataforma de regulação e gestão articulada dos instrumentos de política associados à implementação da *Iniciativa Novas Oportunidades*” (Resolução do Conselho de Ministros, nº 173/2007, de 7 de novembro: 8142). Deveria haver uma reforma institucional a vários níveis, designadamente, ao nível da produção de perfis profissionais (que deveriam ser claros e reconhecidos pela generalidade dos intervenientes), dos referenciais de formação (que deveriam ser modernos e permanentemente atualizados) e dos critérios de reconhecimento (que deveriam existir e ser partilhados pelos subsistemas), e finalmente, salientamos a necessidade de reforma dos processos de certificação profissional.

As reformas a implementar passariam pela reestruturação do sistema de certificação (que até aí estava disperso por vários organismos e era muito moroso). Assim, e de acordo com o exposto na

Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007, de 7 de novembro, procedeu-se à reforma do Sistema Nacional de Certificação Profissional e das atribuições das diversas entidades e organismos. A partir desta altura a certificação da formação e o reconhecimento de adquiridos dependeria do “Sistema Nacional de Qualificações” (SNQ). A implementação do SNQ seria feita em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e era considerado essencial para o desenvolvimento de um sistema de formação profissional⁷⁷. Caberia ao SNQ a manutenção do Catálogo Nacional de Qualificações – CNQ (atualização dos perfis profissionais e referenciais de formação e definição dos critérios de reconhecimento “dos adquiridos”, pela via experiencial, sempre numa perspetiva de dupla certificação). O objetivo fundamental do SNQ era assegurar a relevância dos referenciais de formação e reconhecimento tendo em consideração as necessidades das empresas e da economia. O SNQ incluía três órgãos: O Conselho Nacional de Formação Profissional (aprovação dos perfis e referenciais de formação e reconhecimento); os Conselhos Setoriais para a Qualificação (identificação de necessidades de atualização do CNQ); e a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). À ANQ, criada pelo Decreto Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho, competia a elaboração dos referenciais de competências e de formação a integrar no CNQ, assim como a sua atualização. Refira-se que a ANQ foi criada sob a tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação e tinha por missão “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (artº 3º do Decreto Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho⁷⁸). A ANQ surge como uma estrutura fundamental para a concretização dos objetivos enunciados na INO, “a coordenação das políticas de educação e formação, assegurando a coerência e pertinência da oferta formativa orientada pelo objetivo da dupla certificação, bem como a valorização dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências são pilares fundamentais da estratégia de qualificação da população portuguesa e de promoção da aprendizagem ao longo da vida, em particular pela Iniciativa Novas Oportunidades” (Decreto Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho: 4902 [17]). Note-se que se entendia que o sucesso da *Iniciativa Novas Oportunidades* dependia sobremaneira da articulação entre os Ministérios responsáveis pela educação e pela formação, e pela participação concertada dos parceiros sociais e das organizações da sociedade civil; nesta perspetiva cabia à ANQ “promover a sua concretização, pautando a sua acção por um trabalho sustentado e articulado com as entidades certificadoras e com as entidades que asseguram a acreditação e a formação no âmbito das redes de organizações públicas e privadas...” (Decreto Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho: 4902 [17]).

Uma das atribuições da ANQ passava pela coordenação da rede de Centros Novas Oportunidades (CNO's). Os Centros Novas Oportunidades (criados e regulamentados pela Portaria nº 370/2008, de 21 de maio) sucederam os anteriores Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e inseriam-se numa linha de reforço e consolidação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Previa-se uma expansão da rede dos

⁷⁷ Também em consonância com o Quadro Europeu de Qualificações, foi, pela Portaria nº 782/2009, de 23 de julho, aprovado o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), cuja aplicação data de 1 de outubro de 2010. Aquela Portaria regula o QNQ e procede à definição dos descritores dos níveis de qualificação nacionais a aplicar ao ensino básico, secundário e superior, formação profissional e aos processos de reconhecimento de competências obtidas no âmbito do SNQ.

⁷⁸ Neste Decreto são enunciadas todas as atribuições da ANQ.

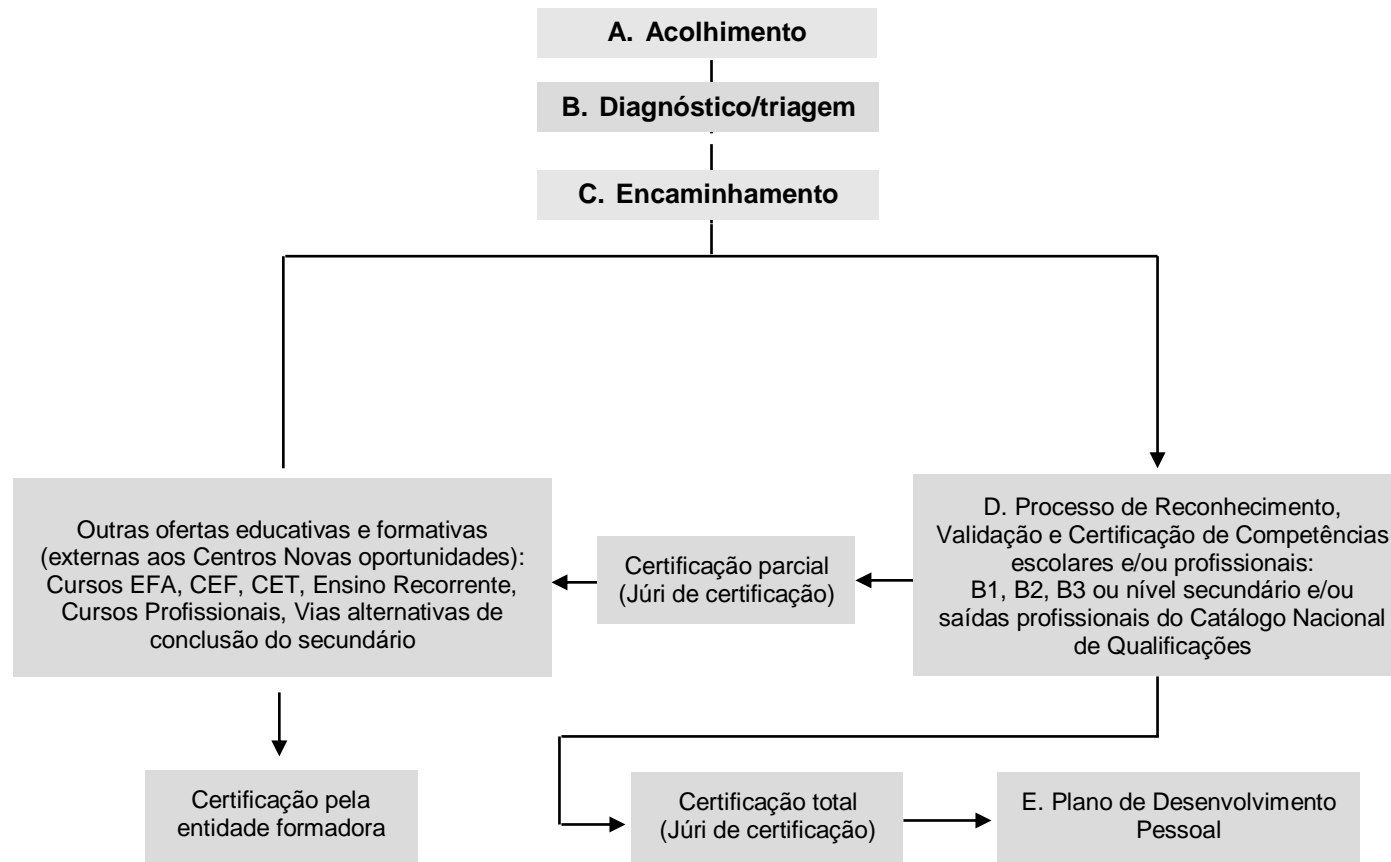
Centros Novas Oportunidades, que em 2010, deveriam ser cerca de 500 (conforme já referido em momento anterior deste trabalho). O público alvo dos CNO's eram "os adultos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada face às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho, assegurando o encaminhamento dos mesmos para a resposta mais adequada e, quando se justifique, procedendo ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens obtidas por via da experiência adquirida e de formações não certificadas, que podem ser completadas através de ações de formação de duração variável, em função das necessidades diagnosticadas" (Portaria nº 370/2008, de 21 de maio). Os CNO's podiam ser criados por entidades públicas ou privadas⁷⁹ e a sua atividade abrangia os adultos com 18 ou mais anos de idade, sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente, tendo em consideração as suas necessidades e as do mercado de trabalho. Constituíam público alvo dos CNO's, os indivíduos que não tivessem completado o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, o ensino secundário, ou ainda os que não tivessem uma dupla certificação de nível não superior. Os Centros Novas Oportunidades representavam a "grande porta de entrada" para os adultos, que depois de um processo de acolhimento e diagnóstico eram encaminhados para ofertas de educação e formação que melhor se adequassem ao seu perfil, necessidades, motivações e expectativas. O trabalho desenvolvido num CNO estava devidamente enquadrado por uma metodologia (apresentada na Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades) que era implementada por uma equipa preparada para esse efeito⁸⁰. Com base nas orientações constantes da Carta de Qualidade e tendo em conta o seu contexto de inserção cada CNO desenvolvia o seu trabalho de acordo com um plano por si elaborado - o Plano Estratégico de Intervenção (PEI), que era devidamente analisado e validado pela ANQ.

O Fluxograma que a seguir apresentamos integra a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades e pretende sistematizar as várias etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades.

⁷⁹ Os Centros Novas Oportunidades podiam ser promovidos por estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas, associações...

⁸⁰ As equipas dos Centros Novas Oportunidades eram constituídas por um diretor; um coordenador; técnicos de diagnóstico e encaminhamento; profissionais de reconhecimento e validação de competências (profissionais de RVC); formadores de diferentes áreas de competências; e por técnicos administrativos.

Figura 2 – Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



Fonte: Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

Conforme podemos observar, depois do acolhimento e do diagnóstico/triagem⁸¹, os adultos poderiam ser encaminhados para o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências escolares e/ou profissionais, processo este que decorria nos CNO's (a que passamos a chamar itinerário A) ou para outras ofertas educativas ou formativas externas aos Centros Novas Oportunidades (itinerário B). A cada um destes itinerários correspondiam vários "caminhos" possíveis. O "caminho" do RVCC baseava-se num processo de Balanço de Competências (de que já falámos neste trabalho), e numa abordagem (Auto)biográfica. Desta forma era dada evidência às competências que os adultos tinham adquirido nos mais diversos contextos (formais, não formais e informais), e cada adulto procedia à elaboração do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), que deveria ser revelador das competências escolares e/ou profissionais adquiridas pelo adulto ao longo da vida. Seguidamente, e com base no Referencial de Competências-Chave (de nível básico ou secundário), eram reconhecidas, validadas e certificadas as competências dos adultos. A fase de certificação correspondia à obtenção de uma habilitação escolar e/ou de uma qualificação profissional (de nível B1, B2, B3 ou secundário e/ou saídas profissionais do Catálogo Nacional de Qualificações). Quando este processo decorria sem que o adulto tivesse necessidade de desenvolver/adquirir novas competências noutros contextos educativos e/ou formativos, estávamos perante um processo de certificação total⁸², do qual resultava para além da certificação, a definição de um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP). Este plano era definido articuladamente com o adulto e visava a definição de um projeto pessoal e profissional do adulto (continuidade dos estudos; integração no mercado de trabalho; criação do próprio emprego, etc)⁸³.

Conforme podemos observar no fluxograma, no caso de a certificação ser parcial os adultos eram encaminhados para outras ofertas educativas e formativas externas aos Centros Novas Oportunidades (para um Curso EFA, por exemplo), cabendo às entidades formadoras, em caso de sucesso, a emissão da respetiva certificação. Acresce que, quando um indivíduo era encaminhado para uma oferta educativa e formativa exterior ao CNO, as competências validadas pelo júri de certificação, no CNO, deveriam ser registadas na "Caderneta Individual de Competências", e deveria ser emitido um Certificado de Validação de Competências, assim como definido o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) do adulto. Neste plano era expresso o percurso de qualificação que se considerava mais ajustado ao perfil do adulto, após a certificação parcial de competências. Poderia ainda dar-se o caso dos adultos serem, no âmbito do processo de encaminhamento, orientados "de

⁸¹ De acordo com o expresso na Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, a fase de acolhimento consistia no primeiro atendimento e inscrição no CNO; nesta fase eram prestadas ao jovem ou adulto as primeiras informações (missão do CNO; diferentes fases do trabalho a realizar; possibilidades de encaminhamento...). No primeiro atendimento o adulto deveria preencher uma ficha de inscrição, sendo que os dados constantes da mesma deveriam ser imediatamente registados na plataforma SIGO. Esta plataforma consistia num sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa; tratava-se de uma plataforma reservada aos Centros Novas Oportunidades e às Entidades Formadoras, onde eram registados os percursos de qualificação desenvolvidos pelos adultos, desde a sua inscrição num CNO até à posterior certificação e emissão dos certificados e diplomas daí decorrentes. Todo o percurso do adulto poderia ser registado nesta plataforma. A fase de acolhimento terminava com a marcação de uma sessão com um profissional de RVC, que daria início à fase de diagnóstico/triagem. Nesta etapa, pretendia-se conhecer de uma forma mais aprofundada o perfil do adulto (necessidades, interesses, expectativas...) de forma a "encaminhá-lo" para a solução de qualificação mais ajustada ao ser perfil.

⁸² Estava prevista a possibilidade de internamente, os CNO's "oferecerem aos adultos ofertas educativas/formativas no máximo de 50 horas, nas áreas em que os adultos evidenciassem necessidades que poderiam ser satisfeitas com uma formação de curta duração.

⁸³ Muito mais haveria a dizer sobre o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no entanto tal não é possível no quadro deste trabalho. Para uma melhor compreensão do Sistema preconizado no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, remetemos o leitor para o Fluxograma dos eixos estruturantes de um processo de RVCC (in Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades).

imediatos”, depois da análise do seu perfil, para as outras ofertas educativas externas aos CNO's, ou até para o ensino superior (designadamente através da medida “Maiores de 23”). Nestas situações não se procedia, ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação, mesmo que parcial, de Competências.

Os Centros Novas Oportunidades representavam, designadamente para a população adulta a “porta de (re)entrada” no sistema educativo e formativo, através de uma diversidade de ofertas, entre as quais salientamos os Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), as Formações Modulares Certificadas (FMC) e as Vias de Conclusão do Ensino Secundário⁸⁴. Nestas situações a certificação era da responsabilidade da entidade formadora.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), conforme vimos anteriormente, começaram por constituir uma oferta educativa e formativa, de nível básico e de dupla certificação. Desde a sua criação, que o número de cursos EFA em funcionamento foi aumentando, acabando mesmo por “abarcas” novos públicos e por apresentar novos desenvolvimentos. Com a Iniciativa Novas Oportunidades registou-se, por um lado, uma expansão e consolidação da oferta educativa de nível básico já existente, e por outro, a criação de uma oferta educativa de nível secundário. Pretendia-se que estes “novos” cursos contribuíssem para a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação da população. Como forma de aumentar os níveis de educação e formação da população adulta, surgem também as Formações Modulares Certificadas (FMC). O regime jurídico, tanto dos cursos EFA, como das FMC passa a ser definido pela Portaria nº 230/2008, de 7 de março, donde, referimos desde já, estas duas ofertas educativas e formativas. Por via desta Portaria pretendia-se introduzir aperfeiçoamentos no quadro legal dos cursos EFA, decorrentes da experiência adquirida através do funcionamento dos cursos de nível básico; tipificar percursos de formação de nível secundário e regulamentar as formações modulares, criadas pelo DL nº 396/2007, de 31 de dezembro.

Tanto os cursos EFA como as FMC tinham como destinatários indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, no momento do início da formação, sem uma qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho, tendo prioridade os indivíduos que não tinham concluído o ensino básico ou secundário (art.º 2 da Portaria nº 230/2008). Acresce que alguns cursos EFA de nível secundário (os ministrados em regime diurno ou a tempo integral) só podiam ser frequentados por indivíduos com idade superior a 23 anos. Apesar destas normas, tanto nos cursos EFA (designadamente nos de nível básico), como nas FMC poderiam ser admitidos indivíduos com

⁸⁴ O destaque dado a estas ofertas educativas e formativas prende-se com o contexto e objeto de estudo desta pesquisa; salientamos no entanto, a existência de outras ofertas dirigidas a jovens (algumas das quais a jovens entre os 15 e os 24 anos) que tinham como preocupação essencial, por um lado, a promoção do sucesso escolar, e por outro a prevenção de diferentes tipos de abandono escolar, especialmente o desqualificado. Essas diferentes possibilidades de educação e formação (os Cursos de Educação e Formação, os Cursos de Aprendizagem, os Cursos Profissionais, ou ainda os Cursos do Ensino Artístico Especializado), pretendiam, sobretudo, promover as condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa, não inviabilizando, no entanto, o prosseguimento dos estudos, fosse através de uma oferta educativa e formativa pós secundária como os Cursos de Especialização Tecnológica, ou do ensino superior (acresce que os jovens também poderiam ser encaminhados diretamente para os CET ou mesmo para o ensino superior, caso a equipa do CNO entendesse que dado o perfil do jovem, esse poderia/deveria ser o seu percurso). Esta preocupação assume particular relevância num contexto (o de Portugal) em que ainda persiste um elevado número de jovens em situação de abandono escolar e que entra no mercado de trabalho (quando o consegue) com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional. É nesta linha de intervenção (aumento dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional) que se situam as ofertas educativas e formativas destinadas aos mais jovens.

idade inferior a 18 anos, desde que se encontrassem inseridos no mercado de trabalho (ou em centros educativos, no caso das FMC).

Os Cursos EFA e as FMC poderiam ser promovidos por diversas entidades de natureza pública, privada ou cooperativa,⁸⁵ podendo ministrar a formação as entidades que integrassem a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ). Note-se que nesta etapa de desenvolvimento e implementação dos cursos EFA, se procurou envolver instituições que na sua primeira fase de implementação não se tinham envolvido significativamente no processo, isto é, os estabelecimentos de ensino. Parece-nos ainda importante salientar que toda e qualquer oferta de formação deveria ser desenvolvida em conformidade com os referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

Centremo-nos agora nos Cursos EFA; o modelo de formação destes cursos continuou a assentar em pressupostos já falados no âmbito deste trabalho e que se foram consolidando à medida que aumentava o número e o tipo de cursos em funcionamento. Estamos a falar, designadamente, da dupla certificação e da articulação e integração de uma Formação de Base e de uma formação, agora chamada de Tecnológica (antes, Profissionalizante); da flexibilidade/adaptabilidade do desenho curricular dos cursos aos perfis dos formandos que se traduzia na construção de percursos formativos em função das habilitações escolares e das competências já detidas por aqueles; na possibilidade de uma gestão local do currículo; da consolidação de uma lógica modular de formação; e em processos reflexivos de aquisição de saberes e competências facilitadores e promotores de aprendizagens (no espaço do módulo “Aprender com Autonomia” no caso dos cursos EFA de nível básico, e através da elaboração do “Portefólio Reflexivo de Aprendizagens”, no caso dos cursos EFA de nível secundário).

Importa sublinhar, mais uma vez que os Centros Novas Oportunidades passaram a ser uma importante “porta de entrada” num curso EFA. Nestes casos o “posicionamento” de cada indivíduo no percurso educativo e formativo (de nível básico ou secundário) decorria do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no âmbito do qual, conforme já referido, eram validadas e certificadas determinadas competências (certificação parcial) e identificadas competências “em falta”. O percurso educativo e/ou formativo a desenvolver deveria, precisamente conduzir à aquisição dessas competências e à respetiva certificação. Mesmo quando os indivíduos não passavam por um processo RVCC num Centro Novas Oportunidades (porque tinham sido imediatamente encaminhados para um curso EFA ou porque não tinham sequer passado pelo Centro Novas Oportunidades, estabelecendo o primeiro contacto com a entidade formadora de Cursos EFA), o processo de educação/formação deveria passar por uma etapa de diagnóstico, no âmbito da qual a entidade formadora deveria analisar e avaliar o perfil de cada candidato e identificar a oferta de educação e formação de adultos mais ajustada ao seu perfil (art.º 6 da Portaria nº 230/2008).

Para além do processo de RVCC ou de identificação de competências o posicionamento num determinado percurso formativo dependia também das habilitações escolares dos indivíduos.

⁸⁵ Designadamente, por estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional.

Os cursos EFA de nível básico e de nível secundário apresentavam um conjunto de componentes de formação comuns: a Formação de Base, a Formação Tecnológica e a Formação Prática em Contexto de Trabalho.

A Formação de Base assumia um caráter transdisciplinar e transversal que visava a aquisição de conhecimentos ou reforço de competências pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a (re)inserção na vida ativa e a adaptabilidade aos diferentes contextos de trabalho; visava ainda o aprofundamento das capacidades de autonomia, iniciativa, autoaprendizagem, trabalho em equipa, recolha e tratamento de informação e resolução de problemas (IEFP in Rodrigues, 2009).

Os referenciais da Formação de Base tanto dos cursos de nível básico como secundário, integravam o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e estavam organizados em Unidades de Competência (UC) no nível básico, e em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) no nível secundário; os referenciais de formação encontravam-se, em ambos os casos, em consonância com os Referenciais de Competências-Chave de nível básico e secundário, respetivamente.

A Formação Tecnológica visava dotar os formandos de competências científicas e tecnológicas que lhes permitissem o desenvolvimento de atividades práticas e de resolução de problemas inerentes ao exercício de uma determinada profissão (Rodrigues, 2009); esta formação estava quer para o nível básico, quer para o secundário organizada em UFCD, cujos conteúdos formativos correspondiam a competências técnicas e operativas fundamentais para o exercício qualificado de uma determinada profissão.

A Formação Prática em Contexto de Trabalho visava proporcionar aos formandos as competências científicas e tecnológicas adquiridas em contexto de formação, através da realização de atividades inerentes ao exercício profissional, bem como facilitar a futura (re)inserção, progressão, atualização e/ou reconversão profissional dos formandos.

Salienta-se ainda a existência do já referido módulo “Aprender com Autonomia” no caso dos percursos EFA de nível básico, e a elaboração do “Portefólio Reflexivo de Aprendizagens” no caso dos percursos de nível secundário. O módulo “Aprender com Autonomia” visava, por exemplo, a aquisição de técnicas e instrumentos de autoformação e o desenvolvimento de hábitos de trabalho em grupo, e a elaboração do Portefólio o desenvolvimento de processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências em contexto formativo (Rodrigues, 2009).

Importa salientar a importância atribuída ao adulto (e à sua história de vida), que é colocado no centro do processo formativo como sujeito da sua própria formação, e ao desenvolvimento tanto na Formação de Base, como na Formação Tecnológica ou ainda no âmbito da Formação Prática em Contextos de Trabalho, de saberes e competências necessários ao exercício profissional, procurando-se assim promover a sua (re)inserção profissional, designadamente quando se tratava de cursos de dupla certificação, destinados particularmente a indivíduos com baixas qualificações escolares e profissionais e em situação de desemprego ou de inserção profissional precária (como eram os cursos EFA de nível B3, que conferiam uma equivalência escolar equivalente ao 9º ano de escolaridade e o nível II de qualificação profissional, como os que foram abrangidos por este estudo). Nesta pesquisa estudámos dois grupos de formandos que frequentaram um curso EFA de nível básico, em etapas diferentes da sua implementação, o primeiro anterior à INO e que funcionou de

acordo com o modelo inicial de funcionamento dos cursos EFA (já apresentado), e o segundo numa fase de apogeu da Iniciativa (em 2010, isto é no fim do que se pensava que seria o primeiro ciclo da INO, que como sabemos foi "interrompida", devido à mudança governativa).

Entre 2005 e 2010, as ofertas educativas e formativas para adultos evoluíram e diversificaram-se, abrangendo novos públicos e preconizando novas metodologias, conforme temos vindo a enunciar.

Relativamente aos cursos EFA de nível básico de dupla certificação, o modelo permaneceu sem grandes alterações. Continuaram a funcionar cursos de nível B1, B2 e B3 equivalentes, respetivamente ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Os cursos de nível B1 e B2 conferiam uma qualificação profissional de nível I e os de nível B3, uma qualificação profissional de nível II. Ambos os grupos de formandos abrangidos por este estudo frequentaram um curso do tipo B3, de dupla certificação (equivalente ao 3º ciclo do ensino básico e ao nível II de qualificação profissional). Passaram no entanto a existir cursos apenas com a componente escolar ou com a componente tecnológica, conforme o perfil dos formandos. Passaram também a haver os percursos flexíveis. Estes eram definidos em função dos resultados do processo de RVCC, desenvolvido num Centro Novas Oportunidades, em que face a um processo de certificação parcial, era definido um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ)⁸⁶.

Quanto aos cursos EFA de nível secundário (EFA-NS), as possibilidades de percurso eram diversas, procurava-se assim, "dependendo do perfil diagnosticado e de acordo com saberes e competências formais e/ou informais adquiridos previamente, posicionar o candidato num determinado percurso. Esta realidade coloca várias possibilidades de conjugação de UFCD e respetivas competências, reforçando alguns dos princípios conceptuais da educação e formação de adultos: ninguém deve aprender aquilo que já sabe, e todos têm o direito a ver reconhecidas as aprendizagens realizadas nos seus percursos de vida" (Rodrigues, 2009: 35). Os cursos de nível secundário poderiam ser de dupla certificação (escolar e profissional), escolares, ou enquadrar-se nos chamados percursos flexíveis, conforme os cursos de nível básico.

Os cursos EFA, neste modelo, destinavam-se especialmente a indivíduos que pretendiam completar o seu percurso escolar, e que não tinham experiência profissional ou aprendizagens significativas. Havia no entanto indivíduos que apesar de terem experiência profissional num determinado contexto de trabalho, pretendiam, pela via de um curso EFA, uma reconversão profissional, associada, na maioria dos casos a uma situação de desemprego.

As Formações Modulares Certificadas (FMC), também regulamentadas pela Portaria nº 230/2008, estavam curricularmente organizadas, de acordo com os referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), quer se tratasse de unidades da componente de Formação de Base, da componente de Formação Tecnológica, ou ambas.

As FMC eram compostas por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), organizadas em 25 ou 50 horas e eram destinadas a adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação adequada para a entrada ou progressão no mercado de trabalho. Tratava-se de uma oportunidade flexível capitalizável que permitia realizar, gradual, cumulativa e flexivelmente um percurso formativo

⁸⁶Apesar da prevista especificidade de cada PPQ, cada formando tinha de frequentar na íntegra, forçosamente, o módulo "Aprender com Autonomia" e no mínimo, 100 horas de Formação de Base e 100 horas de Formação Tecnológica. Tinha também que frequentar uma Língua Estrangeira, e realizar, caso se mostrasse necessário, Formação Prática em Contexto de Trabalho.

de duração variável (entre as 25 e as 600 horas), que integrasse o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), e que poderia ser concretizado através da frequência de uma ou mais Formações Modulares. Estas formações poderiam ser promovidas por entidades públicas ou privadas que integrassem a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ). Os adultos eram organizados em grupos de formação que não poderiam ultrapassar os 25 elementos. A conclusão com aproveitamento de uma Formação Modular dava lugar à emissão de um certificado de qualificações que discriminava as unidades de competência ou de formação de curta duração concluídas com aproveitamento, qualificações essas que eram registadas na Caderneta Individual de Competências. A conclusão com aproveitamento de uma qualificação prevista no Catálogo Nacional de Qualificações, no âmbito de uma ou de várias formações modulares, dava lugar à emissão de um certificado de qualificações e do respetivo diploma (art.º 44 da Portaria nº 230/2008). Acontece que cabia aos Centros Novas Oportunidades que possuísem competências de homologação de certificados e diplomas proceder à validação e certificação final dos formandos, que perante uma Comissão Técnica solicitavam a validação final do seu percurso (art.º 45 da Portaria 230/2008). A esta Comissão Técnica competia avaliar o percurso efetuado na entidade ou nas entidades em que o adulto tivesse realizado a sua Formação Modular de forma a emitir um parecer para emissão do certificado final de qualificações e do diploma. As Comissões Técnicas eram compostas pelo Diretor e pelo Coordenador do respetivo Centro Novas Oportunidades e ainda por um elemento da sua equipa técnico pedagógica (profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e/ou formadores). Acresce que os adultos poderiam ter frequentado as Formações Modulares sem terem “passado” por um Centro Novas Oportunidades, ou poderiam ser encaminhados para as mesmas pelo Centro, no caso de terem obtido uma certificação parcial de competências no âmbito de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Refira-se que tanto os cursos EFA como as Formações Modulares permitiam criar trajetos flexíveis, e de duração variada (desde que constantes do Catálogo Nacional de Qualificações), que se caracterizavam pela adaptação a diferentes públicos e contextos, através da possibilidade de adoção de diferentes modalidades de educação/formação, metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação (estes aspetos têm sido apontados positivamente por vários autores).

Falta-nos ainda apresentar a designada medida “357” regulamentada através do Decreto-lei nº 357/2007 de 29 de outubro. Esta medida destinava-se aos indivíduos com mais de 18 anos, que tendo frequentado o ensino secundário ou equivalente (como sejam os cursos complementares liceal e técnico) não o tinham concluído. Poderiam ser abrangidos por esta medida os indivíduos que tivessem até seis disciplinas para concluir. Esta medida podia ser promovida por escolas com ensino secundário públicas, privadas ou cooperativas e as entidades formadoras de cursos EFA de nível secundário. A conclusão e certificação do ensino secundário poderia assim verificar-se pela via escolar propriamente dita (através da aprovação em disciplinas dos cursos científico-humanísticos, dos cursos profissionais ou dos cursos de ensino artístico especializado) ou através da realização de módulos de formação do Catálogo Nacional de Qualificações. As Unidades de Formação a frequentar eram identificadas pelos Centros Novas Oportunidades. Concluía o nível secundário de educação, por via da medida “357”, os indivíduos que obtivessem aprovação nas disciplinas realizadas e que

fossem consideradas substitutas das disciplinas em falta no plano de estudos do curso de origem (via escolar) ou que obtivessem validação das unidades de competência ou das unidades de formação de curta duração realizadas (via sistema de educação e formação de adultos).

Não podendo ser exaustivos na apresentação das possibilidades educativas e formativas de que os adultos dispunham, nem dos processos e metodologias que lhes estavam associados importa referir que o primeiro ciclo da INO (2005-2010), representou um período de fortíssima expansão, diversificação e simultaneamente integração das possibilidades/ofertas educativas e formativas para adultos; assinala-se ainda a elaboração de um conjunto significativo de ferramentas e instrumentos (legais, metodológicos, técnicos...) que fizeram deste período, um período ímpar na história da educação e formação de adultos em Portugal. Apesar do estudo empírico que agora se apresenta ter sido realizado no âmbito de uma medida específica (cursos EFA de dupla certificação e do tipo B3), não poderíamos, neste trabalho, deixar de apresentar, com o alcance e a profundidade possíveis a INO, dada a importância que a mesma assumiu no contexto da história da educação e formação de adultos em Portugal, conforme já referido, bem como pelo seu papel de mobilização de uma multiplicidade de agentes/entidades institucionais, e o seu poder de "atração" de uma diversidade significativa de públicos para as diversos percursos e modalidades possíveis de educação/formação. Destacamos agora, um conjunto de dados disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, 2007)⁸⁷, em dezembro de 2007. Os dados então disponibilizados indicavam que só no ano de 2007, se tinham inscrito na INO 270.714 adultos distribuídos pelo nível básico e pelo nível secundário, 144.296 e 144.886, respetivamente. Muito díspar é o número de indivíduos que se inscreveram num Centro Novas Oportunidades e num curso de Educação e Formação de Adultos. Num Centro Novas Oportunidades tinham-se inscrito 130.578 indivíduos no nível básico e 143.032 no nível secundário. Nos cursos EFA inscreveram-se 13.718 nos cursos de nível básico e 1.834 nos cursos EFA de nível secundário. Salienta-se a distribuição equilibrada entre o nível básico e secundário, o que revela o poder de atração das medidas para indivíduos com percursos escolares tendencialmente mais longos, que se inscreveram para a realização de um percurso de nível secundário, e que não tinham sido abrangidos pelo sistema EFA entre 2000 e 2005, período em que só era possível obter uma certificação equivalente ao nível básico. Os dados indicam que a INO teve de facto o poder de "atrair" novos públicos e de alargar o seu campo de recrutamento. Note-se também a diferença entre os que se inscreveram num Centro Novas Oportunidades e os que se inscreveram num curso EFA; num Centro Novas Oportunidades inscreveu-se a esmagadora maioria dos indivíduos, o que ia ao encontro do que se pretendia que os Centros Novas Oportunidades representassem, ou seja, serem a "porta de entrada" para a diversidade de medidas existentes e de percursos possíveis.

Relativamente ao género e à idade dos que se inscreveram durante o ano de 2007, verifica-se, no que à primeira dimensão diz respeito, uma distribuição aproximada entre homens e mulheres, embora a INO fosse mais procurada por mulheres: 55% dos que procuravam o ensino básico eram mulheres e 45% homens; relativamente ao nível secundário 53% eram mulheres e 47% homens. Estes dados indicam que a INO captou tanto mulheres como homens. Os dados já apresentados sobre os cursos

⁸⁷ Estes dados, disponibilizados, pela ANQ foram extraídos da plataforma SIGO; a análise sobre os mesmos é da nossa responsabilidade.

EFA de nível básico, e que resultaram de uma avaliação sobre os cursos que funcionaram em 2002/2003, apontaram uma acentuada representatividade das mulheres (também nos cursos abrangidos por este estudo predominavam as mulheres). Estes dados podem ser reveladores de que o peso das mulheres diminui com a introdução do nível secundário, e que as novas ofertas, incluindo o já existente sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências teve o poder de captar os homens pela natureza das medidas em si. Quanto à idade, e tendo em consideração os adultos inscritos nos Centros Novas Oportunidades, estes tinham maioritariamente idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos, ou seja, eram indivíduos em plena idade ativa. A percentagem desce claramente no grupo dos 18 aos 24 anos e ainda mais no grupo entre os 55 e os 64 anos ou com 65 anos ou mais. Parece-nos que estes dados são indicadores de que as medidas preconizadas pela INO não eram para os mais jovens, concorrentes às existentes no sistema escolar dito "normal". Crítica muitas vezes apontada à INO, por parte da opinião pública e dos menos adeptos da mesma, que apontavam a medida como facilitadora da obtenção de qualificações por parte dos jovens que não queriam andar na escola.

Relativamente ao reduzido "envolvimento" dos mais velhos (com mais de 55 anos) podemos colocar a hipótese destes já não perspetivarem, por exemplo, a possibilidade de progressão profissional, pela via da formação escolar e/ou profissional, no caso de se encontrarem empregados, ou considerarem que o aumento das habilitações escolares e/ou profissionais não iria contribuir especialmente para um (re)ingresso no mercado de trabalho, caso estivessem numa situação de desemprego. Pensamos poder constatar que a Iniciativa não conseguiu captar os mais velhos, tendencialmente com percursos e histórias de vida que poderiam conduzir a processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos. Por razões que desconhecemos, podemos estar perante uma desvalorização da certificação e dos diplomas por parte dos mais velhos.

Relativamente aos indivíduos com mais de 65 anos, o seu notável não envolvimento deve-se, provavelmente ao facto de já se encontrarem aposentados. Para estes, a perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida poder-se-ia materializar de outras formas, como por exemplo, através das chamadas Universidades Séniores.

Relativamente à situação perante o emprego, os dados revelam uma clara maioria dos empregados quer no nível básico, quer no nível secundário de certificação (relembramos, mais uma vez que os grupos em formação por nós estudados não se integram neste grupo, na medida em que eram frequentados sobretudo por adultos que se encontravam desempregados ou que se encontravam em situações de emprego "atípicas").

Quanto à distribuição regional dos inscritos, à medida que se caminha de Norte para Sul, diminui a percentagem de inscritos. O "grosso" dos inscritos distribui-se pelas regiões do Norte, Centro e de Lisboa. No Alentejo o número de inscritos é claramente menor, sendo ainda mais reduzido o número de inscritos na região do Algarve. Pensamos que estes dados se relacionam com a própria distribuição da população pelo país, mas também com "a força das iniciativas locais/regionais".

Terminamos esta etapa com informação relativa ao total de adultos certificados, número que foi crescendo gradualmente entre 2001 e 2005 e que cresceu de forma exponencial entre 2005 e 2007. Quanto a números, entre 2001 e 2005 foram certificados 59.040 indivíduos (44.253 pelos Centros

Novas Oportunidades e 14.787 pelos cursos de Educação e Formação de Adultos) e entre 2006 e 2007 (apenas em dois anos), foram certificados 83.970 adultos (76.922 pelos Centros Novas Oportunidades e 7.048 pelos cursos de Educação e Formação de Adultos). Repare-se no crescimento, por um lado, do número de certificações pela via dos Centros Novas Oportunidades e decréscimo proporcional dos certificados pelos cursos de Educação e Formação de Adultos. Estes dados decorrem, por um lado, da então cada vez maior visibilidade do trabalho realizado pelos Centros Novas Oportunidades que conseguiam “chegar” a um número cada vez maior de adultos, e por outro, a um aumento dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que conferiam uma certificação total. Para o aumento do número de indivíduos certificados pelos Centros Novas Oportunidades contribuíam também, decerto, as Formações Modulares Certificadas, cuja certificação e atribuição de diploma estava a cargo da Comissão Técnica dos Centros Novas Oportunidades, como vimos anteriormente.

Acrescenta-se ainda, que no final do primeiro semestre de 2006 já tinham sido criados 219 Centros Novas Oportunidades e que em 2010 estavam em funcionamento 454 Centros. Acresce que os dados indicam ainda que nessa mesma altura já tinham aderido cerca de 1 milhão e 200 mil adultos à Iniciativa Novas Oportunidades (Silvestre, 2011).

Não podíamos terminar esta etapa do nosso trabalho sem fazer referência aos estudos de avaliação realizados sobre a INO. Importa referir desde já, que no quadro deste trabalho apenas nos é possível proceder a uma brevíssima apresentação dos resultados dos estudos realizados. Começamos pelo processo de avaliação externa (2009-2010) da *Iniciativa Novas Oportunidades* desenvolvido por uma equipa de peritos, coordenada por Roberto Carneiro⁸⁸.

Começa por salientar-se que de acordo com a avaliação supracitada, a INO era entendida pelos seus públicos alvo e pela diversidade de agentes envolvidos como uma “marca pública”, como um serviço acessível aos cidadãos, na medida em que se adaptava aos “ritmos” e “tempos” dos adultos. Para tal, muito contribuía o carácter flexível assumido pelas diversas medidas. Públicos e agentes consideravam também, que se tratava de um Programa que valorizava cada indivíduo e a sua história de vida e que potenciava a construção de projetos futuros (educativos/formativos e outros). Tratava-se, nesta linha, de uma iniciativa que promovia a inclusão dos cidadãos e que potenciava mudanças nos seus quadros de vida (Carneiro [coord.], 2009).

A avaliação feita pelos adultos que estavam ou já tinham estado inscritos na INO era globalmente positiva. Observava-se uma notável satisfação, nomeadamente, com o serviço prestado pelas equipas responsáveis pela implementação das diversas medidas. Avaliavam também muito positivamente, o primeiro contacto estabelecido com os Centros Novas Oportunidades e algumas metodologias utilizadas, como seja a elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (entendido como um dos pontos fortes dos processos de qualificação). Em suma, a maioria dos adultos consideraram como “muito importante” a sua “passagem” pela Iniciativa Novas Oportunidades (Carneiro [coord.], 2009).

⁸⁸ Deste processo de avaliação resultou a apresentação de um conjunto de resultados apresentados também num conjunto de relatórios. Note-se que no quadro deste trabalho não poderemos proceder a uma apresentação mais aprofundada dos resultados obtidos. Reforçamos que se fará uma brevíssima apresentação de alguns resultados.

Relativamente aos “ganhos” proporcionados pela INO, os adultos destacavam o aumento dos seus níveis de qualificação formal, assim como uma melhoria ao nível das suas competências de literacia (com destaque para a leitura, a escrita e a comunicação oral), e das suas *e-competências*, uma vez que tinham adquirido competências no que respeita ao uso do computador e à utilização da *Internet*. Os adultos evidenciaram também a importância do reforço da sua autoestima e da motivação para continuar a aprender (“aprender a aprender”). Acresce que 32% das pessoas que tinham passado pela INO afirmaram que esse facto já tinha tido algum impacto na sua vida profissional.

Apesar da *Iniciativa* ter captado um número significativo de cidadãos, alguns segmentos da população mostraram maior resistência em aderir, designadamente os jovens com menos de 30 anos, as mulheres com mais de 50 anos e os profissionais pouco qualificados. Também, a ainda fraca adesão do setor empresarial à *Iniciativa* (na perspetiva de criar condições para que os seus colaboradores pudessem aderir à medida, trazendo-a mesmo para o “interior” das organizações de trabalho), mostrou ser um aspeto menos positivo e com margem de progressão.

Em jeito de síntese, e de acordo com os resultados da Avaliação Externa supracitada, a INO, promoveu e criou condições de resposta, a uma procura massiva de processos de educação/formação e de certificação escolar e/ou profissional, por parte de grupos de população há muito afastados de processos educativos e formativos. O sucesso do Programa decorreu, pelo menos em parte, da utilização “alargada” de metodologias inovadoras (embora já experimentadas anteriormente pela ANEFA), e da preocupação em criar um serviço de proximidade que fosse ao encontro das necessidades e dos desejos dos cidadãos. Uma parte substancial dos inscritos na medida mostraram um elevado grau de satisfação relativamente à mesma, e em vários domínios. Para além da satisfação relativa à obtenção de uma certificação escolar e/ou profissional, salienta-se o desenvolvimento de competências-chave necessárias ao exercício da cidadania e da profissionalidade, no contexto das sociedades da informação e do conhecimento; o desenvolvimento de competências pessoais e sociais associadas ao desenvolvimento de sentimentos de autoestima e de autoconfiança que contribuíam para a construção e para a projeção de uma outra imagem de “si”; e, o reforço da motivação face aos processos de ensino/aprendizagem e à sua continuidade, numa perspetiva de *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Em 2011 tomou posse o XIX Governo Constitucional, após a demissão do XVIII Governo Constitucional, na sequência da rejeição do novo Programa de Estabilidade e Crescimento (o PEC 4). No âmbito da legislatura do XIX Constitucional, foram de novo tomadas medidas no âmbito da Educação e Formação de Adultos⁸⁹. A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) foi extinta, tendo-lhe sucedido a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

Esta Agência encomendou dois estudos sobre a INO a uma equipa de especialistas, coordenada por Francisco Lima; no âmbito destes estudos foram elaborados dois relatórios, um intitulado “Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e o Desempenho no Mercado de Trabalho”, e outro, “Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações”.

⁸⁹ Note-se que um dos temas recorrentemente abordado por Passos Coelho, na qualidade de presidente do PSD, e de candidato a Primeiro-ministro era a *Iniciativa Novas Oportunidades*, apontando-lhe sempre fortes críticas.

O primeiro estudo pretendeu avaliar o desempenho no mercado de trabalho (medido nas dimensões empregabilidade – probabilidade de encontrar emprego e remunerações), dos adultos participantes em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Esta avaliação incidiu sobre os trabalhadores que se inscreveram e completaram um RVCC entre 2007 e 2011. Acrescenta-se ainda que o impacto da obtenção de uma certificação através de um RVCC foi determinado pela comparação entre o desempenho dos participantes e dos não participantes nos processos RVCC (Lima, 2012).

O estudo incidiu portanto, sobre os adultos que participaram em processos RVCC, sendo que a estimativa do impacto dos processos RVCC na empregabilidade e nas remunerações usou como grupo de controlo os não participantes naqueles processos. Os resultados indicaram que os RVCC profissionais melhoravam a empregabilidade, particularmente para os homens e que os RVCC escolares tinham algum impacto positivo na probabilidade de encontrar emprego, mas só no caso dos participantes que tinham frequentado, em complemento Formações Modulares Certificadas. Em síntese “os resultados da avaliação do impacto dos processos RVCC no desempenho do mercado de trabalho indicam que os RVCC Profissionais ou as Formações Modulares Certificadas combinadas com RVCC Escolares de nível básico (1º ao 3º ciclo) melhoram em média ligeiramente as perspetivas dos desempregados obterem emprego. O impacto sobre remunerações é praticamente nulo, exceto em casos específicos, associados a um maior nível de escolaridade (RVCC de nível secundário), ou em casos de conjugação entre um RVCC de 1º ou 2º ciclo com FMC” (Lima, 2012: 74).

O segundo estudo recaiu sobre os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e as Formações Modulares Certificadas (FMC). Avaliou-se ainda a relação entre a formação e duas dimensões do mercado de trabalho, a empregabilidade e as remunerações. Também a estimativa do impacto da formação foi obtida pela comparação entre o desempenho dos participantes e dos não participantes na formação. Os principais resultados do estudo permitiram concluir que os Cursos EFA estavam associados a um aumento da probabilidade de transição do desemprego para o emprego, após a conclusão do curso. Os resultados apontaram igualmente para uma relação positiva entre a evolução da remuneração e a conclusão de um curso EFA, nos casos em que o trabalhador esteve desempregado durante o período em que se avaliou a variação da remuneração. O efeito é mais significativo quando o curso é de dupla certificação (escolar e profissional). As áreas técnicas de formação eram as que tinham um maior impacto no crescimento das remunerações (como a Informática, por exemplo). As áreas sociais (como a Proteção Social e Serviços) eram as que tinham menor impacto. Os resultados observados relativamente às Formações Modulares vão no mesmo sentido que os observados nos cursos EFA (Lima, 2012).

Concluimos, referindo que de acordo com o definido na Portaria nº 135-A/2013, de 28 de março, os Centros Novas Oportunidades (CNO) foram substituídos pelos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). Adianta-se, que pouco ou nada se tem ouvido falar destes Centros, e que, tanto quanto nos foi dado apurar não são conhecidos estudos sobre o seu funcionamento (esta poderá ser uma linha de desenvolvimento de pesquisas futuras). Sabe-se no entanto que são em menor número que os anteriores Centros Novas Oportunidades. De acordo com informação disponibilizada no sítio da ANQEP, em outubro do corrente ano, a rede nacional de CQEP, era

constituída por 241 Centros (um pouco mais de metade daqueles que existiam na fase de apogeu da Iniciativa Novas Oportunidades). Desconhecemos os efeitos da redução do número de Centros, e ainda em que consiste efetivamente a sua atividade.

5. ESTUDO DE CASO DE DOIS GRUPOS EM FORMAÇÃO

5.1. Os Cursos EFA de “Hotelaria e Restauração/Cozinha” e de “Acompanhante de Crianças” – uma abordagem aos contextos específicos de educação e formação

Parece-nos oportuno começar por caracterizar os contextos educativos e formativos que constituíram o cenário de desenvolvimento desta pesquisa. Conforme já referido, os dois Cursos EFA estudados conferiam dupla certificação (escolar e profissional) de nível B3 (equivalente ao 9º ano de escolaridade e ao nível II de qualificação profissional). Estes Cursos obedeciam a uma matriz nacional (em termos de organização e estrutura curricular, das equipas pedagógicas, etc.) que, no entanto, poderia ser apropriada localmente em função das características das comunidades onde se desenvolviam de forma a constituírem, o mais possível, uma resposta adequada às suas necessidades.

A caracterização que seguidamente se apresenta resultou, essencialmente, da análise de documentação disponibilizada pelas instituições promotoras e/ou formadoras dos Cursos EFA em causa⁹⁰; de conversas informais tidas com as coordenadoras dos Cursos ao longo da nossa permanência no terreno; e da realização de entrevistas aprofundadas a elementos da equipa pedagógica diretamente envolvidos no processo educativo e formativo, designadamente, aos mediadores pessoais e sociais, a formadores das áreas de formação básica, profissionalizante e tecnológica⁹¹.

Consideramos que esta abordagem aos contextos educativos e formativos em que decorreram os Cursos, a partir dos contributos, designadamente, dos coordenadores, dos mediadores e dos formadores dos Cursos, pode contribuir para a reflexão sobre a importância das variáveis contextuais para o sucesso ou insucesso dos formandos, e da medida em si – os Cursos EFA (e neste caso, de um tipo de Curso EFA em concreto, tendencialmente destinado a determinados tipos de público).

5.1.1. Enquadramento institucional e formativo

O Curso EFA de “Hotelaria e Restauração/Cozinha”

O Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha funcionou entre julho de 2005 e setembro de 2006 no concelho de Vila Franca de Xira, um concelho da Grande Lisboa, situado numa das periferias da capital. Este Curso enquadrava-se, conforme já referido, num percurso formativo “B3”, conferindo aos formandos (nas situações de validação das competências previstas tanto ao nível da formação de

⁹⁰ Não podemos deixar de salientar que na segunda etapa desta pesquisa, não foi possível recolher, toda a informação que gostaríamos sobre a instituição que era simultaneamente promotora e formadora do curso EFA estudado (facto que se deveu a constrangimentos que afetam qualquer investigação). Pensamos, no entanto, ter recolhido toda a informação relevante para a análise e compreensão do caso em estudo. Reforça-se, ainda, que os dados relativos, à instituição, ao processo de candidatura ao curso EFA, e à equipa pedagógica, etc....são muito mais sucintos.

⁹¹ Conforme já referido neste trabalho a área de formação que se chamava de profissionalizante passou a chamar-se, a partir de determinada altura, de tecnológica. No Curso de “Hotelaria e Restauração/Cozinha” chamava-se profissionalizante, e no Curso de “Acompanhante de Crianças”, tecnológica.

base, como da formação profissionalizante) um Certificado de Educação e Formação de Adultos do tipo "Básico 3".

O Curso foi promovido por uma instituição privada não-lucrativa, mais concretamente por uma Misericórdia. Importante será desde já salientar que a entidade promotora do Curso não correspondia à entidade formadora; a entidade formadora era, uma empresa privada que desenvolvia atividade na área da consultoria, mais especificamente, consultoria na área da formação.

O Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha que funcionou em 2005/2006 foi o terceiro Curso EFA promovido pela Misericórdia em causa; anteriormente esta instituição tinha promovido dois Cursos EFA, um Curso na área profissional de Serviços ao Domicílio/Apoio Familiar e à Comunidade e outro também na área da Hotelaria e Restauração/Cozinha.

O envolvimento da Misericórdia em processos educativos e formativos desta natureza, designadamente como entidade promotora, resultou primeiramente da possibilidade efetiva que foi dada a instituições daquela natureza de assumirem o papel de promotores de Cursos EFA; digamos que sem o enquadramento legal específico desta medida, não haveria possibilidade de uma instituição privada que não trabalhava especificamente no domínio da formação nem se encontrava acreditada para operar nesse domínio, de promover ações no âmbito da educação e formação de adultos que conferissem certificação escolar e profissional. Perante este novo enquadramento e dada a relação já existente entre a Misericórdia e a empresa privada anteriormente referida (esta empresa já tinha prestado serviços à Misericórdia, no domínio da formação interna), as duas entidades acordaram reunir recursos no sentido da criação de uma oferta EFA, ajustada às necessidades da comunidade. O trabalho comunitário desenvolvido pela Misericórdia no concelho de Vila Franca tinha permitido ao longo do tempo identificar alguns problemas, nomeadamente socioeducativos, que afetavam a população residente no concelho. Um dos problemas que se mostrava evidente para a instituição era a baixa escolaridade da população em geral, fator com consequências graves para os indivíduos e para as famílias (que frequentemente solicitavam apoio à Misericórdia), e para a própria comunidade e instituições que a integravam. Estas debatiam-se com grandes dificuldades em recrutar pessoal com um perfil de competências ajustado às suas necessidades, o que revertia negativamente para o funcionamento das próprias organizações de trabalho e, simultaneamente, para a comunidade, na medida em que os serviços prestados poderiam ser de melhor qualidade caso não ocorressem determinados problemas ao nível dos recursos humanos das instituições (pelo trabalho comunitário desenvolvido, que colocava a Misericórdia em relação permanente com outras instituições locais, esta instituição sabia que aquele problema afetava também outras instituições da comunidade local)⁹². De um processo de reflexão conjunto entre a Misericórdia e a entidade formadora chegou-se assim à conclusão dos benefícios que poderiam resultar para a população local

⁹² A representante da entidade formadora entrevistada, que desempenhava as funções de mediadora pessoal e social no curso, disse-nos: "O primeiro curso que fizemos aqui foi o curso de Apoio Familiar e à Comunidade. Porquê? Qual era o objetivo? Era, de facto, fazermos..., por um lado, ajudarmos a comunidade, porque é um concelho com baixa escolarização, muito baixa mesmo, temos uma grande percentagem de pessoas com a 4ª classe, porque vinham trabalhar aqui para as fábricas, de facto muito cedo, e não concluíam a sua escolarização. E, nesse sentido, vamos também ajudá-los, mas também perceberam que como são uma Misericórdia e estão a trabalhar com pessoas com uma especificidade muito...muito concreta, no caso são idosos, precisavam de pessoas com formação nesta área. Então decidiram apostar também na formação de pessoas. Tanto que nós tivemos alguns estágios no fim de curso lá..., para que as pessoas pudessem ficar. Ou seja, eles estavam, por um lado, a trabalhar com a comunidade no sentido de lhes proporcionar um curso de formação profissional e uma certificação de 9º ano, mas também estão a formar pessoas que depois podem vir a prestar serviços." (mediadora pessoal e social).

(numa perspetiva individual e coletiva) da criação de Cursos EFA em determinadas áreas de atividade. A relação já existente entre as duas entidades referidas apresentava-se como uma mais-valia, na medida em que a Misericórdia tinha um conhecimento profundo sobre a realidade local e as suas necessidades, e a entidade formadora, para além de já possuir também algum conhecimento sobre esses problemas (devido ao trabalho, sobretudo de formação interna já desenvolvido naquela e noutras instituições da comunidade), tinha uma vasta experiência no domínio da formação de públicos em situação de vulnerabilidade, pelos projetos desenvolvidos ao longo de anos em quase todo o território nacional em parceria com instituições de intervenção social⁹³.

Após esta fase inicial de discussão conjunta do projeto, foram tomadas as decisões no sentido da concretização da candidatura ao Programa Operacional de financiamento (que, para aquela região em concreto, era o Programa Operacional da Região de Lisboa e Vale do Tejo – PORLVT) e da atribuição de funções às duas entidades. Assim sendo, definiu-se que a Misericórdia seria a entidade promotora do projeto (neste caso, dos Cursos EFA) e a empresa de consultoria e formação a entidade formadora.

Nos três Cursos EFA que funcionaram sob este enquadramento, coube sempre à entidade promotora a gestão financeira do projeto (era esta entidade que, na qualidade de entidade promotora, recebia o financiamento sob a forma de “tranches” procedendo à gestão dos montantes recebidos ao longo do funcionamento de cada Curso), a cedência dos espaços de formação necessários às componentes da formação de base e profissionalizante; no primeiro caso salas, e no segundo, e em concreto para os Cursos EFA na área da Hotelaria e Restauração/Cozinha, uma cozinha que pretendia ser a reprodução de uma cozinha profissional, em termos de espaço e de equipamentos utilizados; e, por fim, prestar todo o apoio logístico necessário ao funcionamento das componentes profissionalizantes (que, no caso da formação em cozinha, queria dizer fornecer semanalmente todos os ingredientes necessários à confeção das ementas preparadas em contexto da formação).

À entidade formadora coube sempre a elaboração das candidaturas a apresentar ao programa de financiamento, cabendo-lhe depois da aprovação das candidaturas a divulgação do Curso junto de entidades locais que, no âmbito da sua missão, contactavam com os públicos preferenciais dos Cursos EFA (como, por exemplo, o serviço local da Segurança Social, o Centro de Emprego local, escolas, Unidades Locais de Inserção na Vida Ativa - as denominadas “UNIVAS”; centros comunitários; em suma, todo o tipo de equipamentos educativos e sociais de apoio à comunidade).

A seguir a esta etapa e após a receção das candidaturas à frequência do Curso, seguia-se o processo de seleção dos formandos, processo este da responsabilidade da entidade promotora e da entidade formadora. Selecionados os formandos e constituído o grupo de formação (o número de candidatos foi em todos os Cursos superior ao número possível de formandos), voltava a caber à entidade formadora o desenvolvimento de todo o processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) dos formandos. Este processo tinha uma componente individual e coletiva e era da responsabilidade, em grande parte, do mediador pessoal e social, mas com a colaboração dos formadores.

⁹³ Relativamente ao trabalho em parceria habitualmente desenvolvido com instituições de intervenção social, como a Misericórdia, a mediadora esclareceu-nos que “a opção por trabalhar este tipo de instituições, nomeadamente com Misericórdias, prende-se com o facto de estas entidades serem de certa forma as entidades que estão mais perto da população e que também percebem quais são as necessidades dessa população.” (mediadora pessoal e social).

Terminado o processo de RVC, passava-se à elaboração dos Planos de Formação específicos a cada grupo (perspetiva da construção local do currículo) e ao desenvolvimento do processo de formação⁹⁴. Todo este trabalho era dirigido e supervisionado pela entidade formadora (elaboração de materiais pedagógicos, identificação das metodologias de aprendizagem mais adequadas aos grupos, etc.).

Para além das responsabilidades relativas ao próprio processo formativo, cabia ainda à entidade formadora equipar as salas onde decorria a formação com todos os equipamentos e materiais necessários (como, por exemplo, mobiliário e equipamento informático), e fornecer aos formandos todos os materiais escolares; recrutar os formadores e substituí-los em caso de abandono do projeto (os formadores possuíam uma relação de trabalho com a entidade formadora); proceder aos pagamentos mensais, tanto aos formadores como aos formandos⁹⁵, e gerir todo o processo de presenças e ausências dos mesmos.

Para além de todas as funções já referidas, cabia ainda à entidade formadora estabelecer todas as relações intrainstitucionais (entre entidade promotora e formadora) assim como interinstitucionais, isto é, com outros parceiros da comunidade, designadamente com o núcleo concelhio EFA (entidade que, no terreno, prestava informações, esclarecia dúvidas e servia de mediadora entre as entidades que promoviam e executavam medidas EFA, e outras instâncias administrativas, como a então DGFV- Direção Geral de Formação Vocacional, e a DREL- Direção Regional de Educação de Lisboa), e ainda com as entidades onde os formandos realizariam a componente de formação em contexto de trabalho (os estágios).

O Curso EFA de Acompanhante de Crianças

O Curso de Acompanhante de Crianças estudado funcionou entre setembro de 2009 e fevereiro de 2011; foi promovido e ministrado por uma entidade especializada na área da consultoria e formação profissional, que desenvolvia a sua atividade em vários locais do país.

Salienta-se que aquela entidade, antes da realização do Curso de Acompanhante de Crianças estudado, já tinha realizado um pouco por todo o país vários Cursos EFA, no chamado setor do apoio social (onde se inseria, por exemplo, o apoio a crianças e jovens, o apoio ao domicílio e o apoio em geriatria), fosse como entidade promotora em parceria com outras entidades locais (designadamente Organizações Não Governamentais e Instituições Particulares de Solidariedade Social), ou como entidade promotora e simultaneamente formadora. Salienta-se o desenvolvimento de Cursos dos

⁹⁴ Apesar da existência de uma matriz orientadora relativamente ao desenho curricular dos Cursos EFA (*Vide* anexo F) era possível, dentro de determinados limites, adaptá-lo a cada grupo de formação de acordo com o diagnóstico efetuado, nomeadamente no âmbito do processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC); refira-se que, como exceção, temos o módulo "Aprender com Autonomia" que, independentemente das características do grupo, tinha de ser sempre de 40 horas. No caso deste curso, o desenho curricular era o seguinte: **Reconhecimento e Validação de Competências: 40 h** (tendo sido efetuadas 30h em grupo e 10h individualmente; tanto numa situação como noutra, o processo de RVC foi efetuado pela mediadora, que também era responsável pelo módulo "Aprender com Autonomia" e pela área de Formação de Base "Cidadania e Empregabilidade/CE", com a colaboração, em algumas sessões, dos formadores das outras áreas de Competência-Chave; **Formação de Base: 840 h** (Aprender com Autonomia: 40h; Linguagem e Comunicação/LC: 150h; Matemática para a Vida/MV: 200h; Tecnologias da Informação e Comunicação/TIC:150h; Cidadania e Empregabilidade/CE: 150h; Inglês: 150h); **Formação Profissionalizante: 960h** (formação teórica e experimental: 840h; formação em contexto real de trabalho: 120h).

⁹⁵ Os formandos recebiam subsídio de formação equivalente ao salário mínimo nacional, subsídio de transporte e de alimentação e ainda subsídio de apoio ao pagamento de creche ou jardim de infância (designadamente, privados), no caso dos formandos com filhos que frequentavam esses equipamentos.

tipos *B2+B3*, *B3* e *de nível secundário* (a partir do momento em que tal foi possível). Grande parte dos Cursos tinha como destinatários a população desempregada (cerca de vinte), tendo sido também realizados Cursos para ativos (pelo menos sete). De acordo com a presidente desta entidade havia uma assinalável “aposta na implementação sustentável dos Cursos EFA, para o combate às taxas de desemprego, nomeadamente, o desemprego que se faz sentir nos grupos mais desfavorecidos e pouco qualificados, oferecendo a oportunidade e o acesso à escolarização e à qualificação profissional, ao mesmo tempo que se constitui como uma alternativa de sucesso aos sistemas tradicionais de ensino, combatendo assim, as baixas taxas de conclusão do ensino obrigatório e secundário, investindo na inserção e/ou reinserção no mercado de trabalho.” No que ao subsistema da Educação e Formação de Adultos diz respeito, salienta-se também o trabalho desenvolvido no domínio das Formações Modulares Certificadas (FMC), de que já falámos no quadro deste trabalho. Estas Formações destinavam-se, essencialmente, aos adultos ativos, que em horário pós laboral, retomavam, por esta via, o seu percurso educativo e formativo.

Em termos organizativos, as candidaturas aos programas de financiamento eram elaboradas a nível central, por uma equipa técnica, que geria todos os processos de candidatura, e que posteriormente, em caso de aprovação, geria a nível administrativo, financeiro e de recursos humanos, a implementação das ações, como era o caso dos Cursos EFA.

Retomando o Curso de Acompanhante de Crianças, o mesmo foi financiado pelo Fundo Social Europeu e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) e do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH)⁹⁶.

À semelhança do que acontecia no Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha, as formandas (neste caso eram só mulheres) do Curso de Acompanhantes de Crianças recebiam de acordo com a legislação em vigor (Despacho normativo nº 4-A/2008, de 24 de janeiro) uma bolsa de formação, subsídio de refeição e subsídio de transporte. Também poderia haver lugar à comparticipação das despesas com o acolhimento dos filhos menores e/ou de adultos dependentes a cargo das formandas.

A matriz de formação do Curso de Acompanhante de Crianças estava também em consonância com a legislação em vigor (Portaria nº 230/2008, de 7 de março), e com o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico. O percurso de educação/formação incluiu:

- o módulo “Aprender com Autonomia” (40 h);
- a Formação de Base (800h): “Linguagem e Comunicação” (200 h), “Matemática para a Vida” (200h), “Tecnologias de Informação e Comunicação” (200h), e “Cidadania e Empregabilidade” (200 h);
- uma língua estrangeira – o Inglês (100h);
- a Formação Tecnológica (relacionada diretamente com a prática profissional), que foi ministrada em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) que tiveram uma duração de 25h ou 50h, conforme as Unidades. Na totalidade tiveram 1175h de Formação Tecnológica, distribuídas por 31 UFCD⁹⁷.

⁹⁶ Como sabemos o Qren constituía o enquadramento para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal para o período compreendido entre 2007-2013 e assumia como grande orientação estratégica a qualificação dos portugueses. A sua concretização passou pela operacionalização de vários Programas, sendo um deles o POPH, que em consonância com as grandes orientações do Qren, pretendia contribuir para que se ultrapassasse o défice estrutural de qualificação da população portuguesa, colocando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação para todos.

O processo educativo e formativo terminou com 120h de “Prática em Contexto de Trabalho”, período também conhecido por “Estágio”.

Acresce que na totalidade se concretizaram 2235 horas de formação distribuídas por diferentes áreas de formação. A formação foi toda ministrada nas instalações da entidade promotora e formadora do Curso, com exceção do estágio (apenas 120h), que decorreu em contexto real de trabalho. Acrescenta-se que as instalações onde decorreu o Curso eram muito próximas de um conjunto de bairros de habitação social, havendo a preocupação de adaptar as ofertas educativas e formativas às necessidades da população residente nestes bairros.

Relativamente à estrutura curricular do Curso é de assinalar que a mesma não previa (como no Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha) a componente de Reconhecimento e Validação de Competências. Esta parece-nos ser uma importante diferença a registar, face ao primeiro curso estudado.

Ainda sobre este tema e de acordo com o mediador pessoal e social, o Curso tinha sido elaborado rigorosamente de acordo com as orientações definidas pelo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), ou seja a sua fonte de financiamento, sendo que depois de delineado o Curso, era impossível proceder a qualquer alteração ao mesmo (ausência, na prática, da perspetiva construtivista do currículo, de que tanto se falava?). Quando questionado sobre a possibilidade dos Cursos EFA permitirem a existência de percursos individuais de formação, o mediador deste Curso foi muito claro na resposta:

“Não, não é, é um serviço extremamente difícil para um, para um mediador conseguir elaborar percursos individuais de formação, seria impensável, pela minha experiência na área era impossível”. (mediador pessoal e social)

Apesar da estrutura fixa do plano curricular (que estava todo organizado por módulos; as próprias áreas de formação de base eram consideradas módulos), o mediador disse-nos que os formadores tinham sempre em consideração o perfil dos formandos:

“Agora é verdade que o perfil dos formandos é heterogéneo, não é? E que alguns andam mais depressa numa área do que outros...isso é sempre tido em consideração pelos formadores que estão a lecionar a sua FCD⁹⁷.” (mediador pessoal e social)

Os formadores entrevistados (um da área de formação de base e outro da área de formação tecnológica) também nunca nos falaram da questão do Reconhecimento e Validação de Competências (RVC). Supomos que isto se deve às alterações introduzidas pela Iniciativa Novas Oportunidades. O processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) decorria nos Centros Novas Oportunidades (CNO), e determinava o encaminhamento das pessoas para diversos percursos educativos e formativos possíveis, sendo um deles os Cursos EFA⁹⁹.

⁹⁷ Sem pretendermos ser exaustivos as UFCD distribuíam-se designadamente, pela ética e deontologia profissionais; pelas dinâmicas familiares e processos de socialização das crianças; pelo desenvolvimento infantil; pela assistência a crianças no domicílio; por técnicas de animação; por técnicas de expressão; pela planificação e programação de atividades, etc.

⁹⁸ O mediador estava a referir-se às Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). Como sabemos, nesta fase (no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades), os planos curriculares dos cursos EFA orientavam-se pelos referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e estruturavam-se em Unidades de competência (UC) e/ou Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). Estas unidades estavam organizadas por duas componentes – a formação de base e a formação tecnológica (Rodrigues, 2009).

⁹⁹ Note-se no entanto que os formandos dos cursos EFA, não tinham que passar necessariamente por um Centro Novas Oportunidades.

Uma última nota relativamente à seleção dos formandos; no caso desta entidade a seleção dos formandos para os vários Cursos EFA era feita a nível "central" pelo coordenador do departamento de formação, por um psicólogo/a e por um mediador pessoal e social (mesmo que não viesse a ser o mediador do Curso para o qual os indivíduos se estavam a candidatar). Primeiramente, cada candidato que era "pré-selecionado" era entrevistado por esta equipa que procedia à seleção dos formandos (o número de candidaturas era sempre muito superior ao número de vagas). Para além das entrevistas (em que se avaliavam as suas capacidades de expressão oral, de organização do discurso, as suas motivações para a frequência do curso a que se candidatavam...), os candidatos ao Curso de Acompanhante de Crianças, fizeram uma prova de português e outra de matemática que avaliava a posse (ou não) de competências muito básicas nestas duas áreas.

De acordo com as informações por nós recolhidas, pretendia-se desta maneira, que a seleção fosse feita tendo em consideração uma diversidade "de olhares" e de experiências (todos os entrevistadores tinham diferentes experiências de formação em diversos contextos, modalidades de formação e com diversos públicos). Pretendia-se desta forma garantir que os quinze selecionados fossem aqueles que demonstrassem, possuir um perfil "pessoal", e de alguma maneira de "competências" (ao nível da linguagem e da comunicação oral e escrita, e da matemática), adequado à frequência do Curso. Selecionavam-se também quinze suplentes para substituir eventuais desistentes ou indivíduos que acabavam por mostrar não possuir os requisitos necessários à frequência do Curso (no primeiro mês os desistentes ou os "convidados a sair" poderiam ser substituídos por suplentes)¹⁰⁰. Após o processo de seleção feito por aquela equipa os candidatos selecionados eram "entregues" ao mediador pessoal e social do Curso, responsável, sempre, pelo módulo "Aprender em Autonomia", que era ministrado, sempre, na primeira semana de formação.

5.1.2. Equipas pedagógicas

O Curso EFA de "Hotelaria e Restauração/Cozinha"

A equipa pedagógica do curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha era composta por seis elementos, a saber: a mediadora pessoal e social, três formadoras e um formador, responsáveis pela formação de base, e uma formadora responsável pela formação profissionalizante.

A mediadora pessoal e social (à semelhança do que já tinha acontecido nos outros Cursos promovidos pela mesma instituição e operacionalizados pela mesma entidade formadora) teve sempre a seu cargo o desenvolvimento de todas as atividades que, no âmbito da organização dos Cursos e do processo de atribuição de funções às duas entidades particularmente responsáveis pelo seu funcionamento, eram atribuídas à entidade formadora, assim como o desenvolvimento do módulo "Aprender com Autonomia" e da área de competência-chave "Cidadania e Empregabilidade/CE". As áreas de competência "Linguagem e Comunicação/LC", "Matemática para a Vida/MV", "Inglês", e ainda a formação profissionalizante eram da responsabilidade de quatro formadoras; apenas a área de competência das "Tecnologias da Informação e Comunicação/TIC" estava a cargo de um

¹⁰⁰ De acordo com o que nos foi transmitido a desistência dos formandos relacionava-se sobretudo com a "incapacidade" de estar 7 horas diárias em formação e num mesmo espaço; e os que eram "convidados a sair", eram-no sobretudo por questões relacionadas com o absentismo e com a dificuldade em estabelecer relações interpessoais com os outros formandos e até mesmo com os formadores, gerando-se, por vezes, situações de conflito de difícil resolução.

formador. Esta realidade corroborava os resultados apurados no primeiro estudo nacional de avaliação dos Cursos EFA, onde se apurou, precisamente, que as equipas pedagógicas dos Cursos EFA eram constituídas sobretudo por mulheres e que as "Tecnologias da Informação e Comunicação/TIC" eram a única área de competência em que a percentagem de homens era superior à de mulheres, tanto em termos nacionais, como por região (Ávila, 2004).

Relativamente à idade, tal como apurado no estudo anteriormente referido, em que se observou que as equipas pedagógicas apresentavam, em termos etários, uma forte concentração na categoria dos 25 aos 44 anos (Ávila, 2004) a equipa pedagógica de que falamos era, também, maioritariamente jovem, com uma média etária situada nos 39 anos de idade.

Quanto às habilitações académicas, tanto a mediadora como os formadores da componente básica possuíam a licenciatura; a mediadora era licenciada em psicologia, ou seja, a principal área de formação dos mediadores (Ávila, 2004), e os outros formadores possuíam licenciatura na área em que exerciam funções, com especialização curricular para "o ensino" (estágio integrado, tendo em vista a preparação pedagógica necessária à lecionação). A formadora da componente profissionalizante, em termos académicos, possuía o 9º ano¹⁰¹; em termos de formação profissionalizante foi, ao longo do seu percurso profissional, frequentando diversos cursos de formação, tendo chegado ao Curso de "Chefe de Cozinha" (nível de formação elevado tendo em consideração a área de atividade específica). Este processo contínuo de aprendizagem experiencial e de formação contribuiu significativamente, em seu entender, para a sua nomeação como "Chefe do Ano", em 1996.

Ainda em relação às habilitações da equipa pedagógica, todos os elementos possuíam o Certificado de Aptidão Profissional (CAP); de outra forma não poderiam integrar a equipa enquanto formadores.

De modo a conhecermos melhor o perfil da equipa pedagógica, parece-nos oportuno apresentar, ainda que muito brevemente, alguma informação relativa ao percurso profissional dos seus elementos, de forma a ficarmos a conhecer, pelo menos, os principais fatores que os levaram a desenvolver atividade profissional no campo da formação.

Relativamente a esta questão, é importante começar por salientar que o percurso profissional dos vários elementos da equipa está bastante relacionado com a idade dos mesmos. Conforme já referido anteriormente, tratava-se de uma equipa "jovem", com uma média etária situada nos 39 anos de idade; dois elementos tinham uma idade, digamos, "mais avançada" (50 e 60 anos, respetivamente), e os outros 4 elementos tinham, entre, os 30 e os 32 anos de idade. Assim sendo, designadamente estes quatro elementos da equipa, eram protagonistas de percursos profissionais ainda não muito longos, de, aproximadamente, entre 6 a 8 anos de exercício profissional.

¹⁰¹ A formadora de cozinha saiu da escola com 10 anos, quando terminou a 4ª classe. A sua saída da escola relacionou-se, sobretudo, com fatores económicos (família muito numerosa e com baixos rendimentos) e socioculturais (contexto familiar marcado por baixos níveis de escolaridade e pela entrada muito precoce na vida ativa); apesar de gostar de estudar e dos seus pais equacionarem a sua continuidade na escola, os seus irmãos opuseram-se, por não terem tido, igualmente, essa oportunidade. Aos 10 anos, esta Formadora, foi "enviada" para Coimbra, para um lar de crianças que tinham ido para aquela cidade, a fim de continuarem os seus estudos. Neste lar, a formadora foi colocada na copa e, no âmbito das suas funções, "servia à mesa e lavava a loiça". Perante as dificuldades sentidas (a formadora sentia-se "muito constrangida e frustrada" porque tinha de servir crianças da sua idade, algumas das quais da sua terra de origem, sendo que nesta nova situação era "obrigada" a tratá-las por "você" e com bastante deferimento), a formadora decidiu que "assim que pudesse, continuava a estudar". Assim, quando tinha entre 13 e 14 anos começou, por vontade própria, a sua formação como cozinheira, tendo a formação inicialmente experiencial sido, mais tarde, acompanhada de outras modalidades de formação profissionalizante, em várias escolas do país.

Os dois elementos que tinham idades superiores eram a formadora de “Linguagem e Comunicação/LC” (60 anos) e a formadora da área profissionalizante (50 anos). A formadora de “Linguagem e Comunicação/LC” encontrava-se reformada da atividade de professora, atividade que desenvolvera precisamente até ao momento da reforma, altura em que iniciou a sua atividade como formadora. A formadora da área profissionalizante durante toda a sua vida profissional exerceu atividade na área da cozinha (como vimos anteriormente, começou a trabalhar com apenas 10 anos, como copeira), atividade essa que foi sempre acompanhada por um processo de formação contínua, que a manteve sempre próxima de escolas de formação. Este fator, aliado ao gosto pelo estudo e pela aprendizagem, assim como à sua motivação para desenvolver novas competências (a função de “chefe de cozinha” exigia o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a transmissão de saberes e de comunicação com os subordinados, etc.) conduziu-a, em 1996, à frequência de um Curso de Formação de Formadores que lhe conferiu certificação para exercer a atividade de formadora. Apesar de não ter frequentado o Curso com o objetivo específico de exercer institucionalmente essas funções, a sua inscrição na “bolsa de formadores” do IIEFP desencadeou esse processo, tendo desenvolvido ao longo dos últimos dez anos a atividade de formadora (sempre na área da cozinha) em várias escolas/centros de formação profissional, designadamente, em Cursos que se destinavam a profissionais da área. A partir de determinada altura, começou a trabalhar “com públicos mais diversificados e mais complicados”.

Relativamente aos restantes elementos da equipa (todos com idades compreendidas entre os 30 e os 32 anos), importa salientar que, com exceção da mediadora pessoal e social, exerciam a atividade de formador paralelamente ao desempenho de outra atividade, situação que se verificava desde que tinham iniciado atividade profissional. Concretizando, todos tinham frequentado uma licenciatura que lhes conferia habilitações para a docência (“via ensino”); no entanto, e após o término da licenciatura, devido às dificuldades de colocação como professor numa escola “regular” de ensino básico e/ou secundário, procuraram outras alternativas em termos de ocupação profissional. Nesse processo de procura do primeiro emprego acabaram por frequentar um Curso de Formação de Formadores, entrando por esta via no “mundo da formação”. Em virtude da atividade de formador ser atravessada por alguma instabilidade (prestação de serviços para várias entidades, na maioria das situações como trabalhadores independentes), conciliaram sempre a atividade de formador com outra atividade/inserção profissional. Numa das situações, a atividade de formador era desenvolvida concomitantemente com a gestão e o ensino num “centro de estudos”, do qual o formador era proprietário. As outras duas formadoras, para além da atividade de formação, tinham, ao longo dos anos, exercido a função docente (“professoras”) em escolas do ensino básico e/ou secundário.

A mediadora pessoal e social trabalhava no domínio da formação e para a mesma entidade patronal desde o fim da licenciatura em psicologia. A dificuldade em encontrar trabalho “na sua área como psicóloga”, conduziu-a à realização de um estágio profissional nessa empresa. No âmbito da sua atividade profissional, para além de formadora, tinha vindo a exercer outras funções – elaboração de candidaturas de projetos de formação de natureza diversa a apresentar a entidades financiadoras; gestão de projetos de formação em fase de implementação, etc.; e, desde a criação dos Cursos EFA, o desenvolvimento de todas as atividades associadas à função de mediadora (para além de também

ser formadora nestes Cursos, como vimos anteriormente)¹⁰². Em suma, e com exceção da formadora de "Linguagem e Comunicação/LC", que apenas iniciou esta atividade após se reformar da sua atividade como professora, e da mediadora pessoal e social, todos os elementos da equipa pedagógica conciliavam a atividade de formador com outra atividade profissional. Parece-nos ainda importante salientar que, para estes elementos da equipa, a atividade de formador começou por ser uma atividade "complementar"; a atividade de formador, concomitantemente com outra atividade profissional permitia-lhes, não só complementar os seus rendimentos como aumentar a sua segurança face ao mundo do trabalho (o formador que era proprietário de um centro de estudos encontrava-se bastante dependente do fator "cliente", e as outras duas formadoras, ano após ano, poderiam não ficar colocadas como professoras, ser colocadas depois do ano letivo ter começado, ou ainda ser colocadas apenas em regime de substituição, ficando por vezes com um horário incompleto). Para este grupo em especial, a formação, pelo menos no início das suas carreiras profissionais, apresentava-se como uma solução que lhes permitia garantir uma ocupação profissional e manter um determinado nível de rendimentos. Colocamos a hipótese que, à medida que o tempo foi passando, o fator motivacional se foi impondo (os formadores revelaram-se, regra geral, muito satisfeitos relativamente a este papel profissional), aliado a fatores económicos (possibilidade de assumir determinadas responsabilidades financeiras, enquanto adultos) e familiares (nomeadamente no que respeita à conciliação entre o trabalho e a vida familiar: no caso das professoras, serem formadoras permitia-lhes "arriscar" não concorrer enquanto professoras, para locais que as forçariam a mudar de residência para trabalhar).

Oportuno será ainda referir que, apesar da referência à formação como "atividade complementar", todos os formadores desenvolviam uma atividade intensa neste domínio, sendo em simultâneo colaboradores em várias instituições de formação. Mais uma vez, todos os formadores, com exceção da formadora de LC, dedicavam os períodos da manhã, tarde e noite à atividade profissional, conciliando essa atividade com as outras já referidas (chefe de cozinha; professor e gestor de centro de estudos, e professoras). Quando questionados acerca do esforço feito diariamente, no sentido da conciliação das atividades desenvolvidas (a sua rotina diária era uma verdadeira corrida, nomeadamente, entre instituições de ensino/formação), na generalidade referiram o grande gosto em ser formador e a elevada motivação associada ao exercício dessa função, para além de referirem que a sua vida pessoal "já" (no caso da formadora de cozinha os seus filhos já eram independentes, não tendo ninguém a seu cargo), ou "ainda" lhes permitia dedicar tanto tempo ao trabalho (ainda não tinham filhos). A hipótese de serem só formadores não se colocava (ou não se poderia colocar...) porque nessa situação, passariam a depender exclusivamente do sistema de formação, na qualidade de trabalhadores independentes, sem vínculos institucionais estáveis (enquanto formadores "trabalhavam a recibos verdes").

Refira-se ainda que, devido ao trabalho desenvolvido em diversas instituições e modalidades de educação/formação, este grupo de profissionais contactava, regra geral, com uma diversidade significativa de públicos (crianças, jovens, adultos ativos, adultos desempregados, etc.), e com vários

¹⁰² Como sabemos, nos Cursos EFA, ao mediador competia sempre, como vimos, o desenvolvimento do módulo "Aprender com Autonomia" e, quando possível, o desenvolvimento da área de competência "Cidadania e Empregabilidade"; isto é, áreas em que se procurava, nomeadamente, o desenvolvimento de determinadas competências pessoais e sociais, objetivos que se cruzavam fortemente com as funções do mediador pessoal e social.

tipos de ofertas formativas, o que pressupunha, frequentemente, a utilização de metodologias de educação e formação diversas.

O Curso EFA de Acompanhante de Crianças

A equipa pedagógica do Curso de Acompanhante de Crianças era constituída pelo mediador pessoal e social (que também exercia as funções de formador, sendo responsável pelo módulo “Aprender com Autonomia” e por um conjunto de módulos da formação tecnológica), e por mais oito formadores (quatro da formação de base, um de Língua Estrangeira, que naquele caso era o Inglês, e mais três formadores que juntamente com o mediador eram responsáveis pela área de formação tecnológica). Os formadores tanto poderiam ser internos (os que apenas trabalhavam para aquela entidade formadora), ou externos (trabalhavam para aquela e também para outras entidades). De acordo com a perspetiva do mediador pessoal e social do curso, esta questão era “irrelevante”. A instituição formadora tinha uma bolsa de formadores e o importante, na sua opinião, era assegurar que os diferentes módulos fossem ministrados por pessoas que no momento em que era necessário estivessem disponíveis e tivessem o perfil adequado, e exigido (em termos de formação, certificação, experiência e perfil pessoal), para os ministrar.

No caso do Curso em análise os formadores da área da formação de base eram formados nas respetivas áreas - Português, Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo que a área de Cidadania e Empregabilidade era ministrada por um psicólogo. A Língua Estrangeira por uma pessoa formada em línguas e a área de formação tecnológica por três psicólogos e uma pessoa licenciada em ciências da educação, que “entre si” asseguravam todos os módulos.

Sabemos que, entre os elementos da equipa pedagógica dois elementos trabalhavam em exclusividade para a entidade formadora responsável pelo Curso (o mediador e o formador de Tecnologias de Informação e Comunicação). Acresce no entanto que, uma das formadoras que assegurava um conjunto de módulos de formação tecnológica (licenciada em ciências da educação), trabalhava numa situação de quase exclusividade, uma vez que só exercia a função de formadora em mais uma instituição e só num dia da semana. Nós entrevistámos estes três elementos¹⁰³.

Começamos pelo mediador pessoal e social, designadamente pelo seu perfil de formação e percurso profissional.

O mediador pessoal e social tinha estabelecido o primeiro contacto com o mundo do trabalho muito novo. A partir dos treze anos começou a trabalhar nos períodos das férias escolares. Desta forma conseguia ter acesso a determinados bens de consumo que de outra maneira seriam mais difíceis de alcançar. Quando terminou o 12º ano optou pelo mundo do trabalho em detrimento do prosseguimento dos estudos. Entre os 18 e os 30 anos (altura em que reingressou na escola), teve várias ocupações profissionais, que na sua maioria pressupunham o relacionamento interpessoal e o apoio a terceiros em situações, muitas vezes, problemáticas. Recorrendo às suas palavras:

“...sou uma pessoa que gosta sempre de ajudar os outros, sempre fui. Se alguém me pergunta, tens algum dom? Aaa...alguma pessoa pode dizer, um carpinteiro: olha sei, sei fazer um móvel

¹⁰³ Não nos foi possível obter informação mais aprofundada sobre a equipa pedagógica. A informação apresentada decorreu das entrevistas realizadas aos elementos referidos.

que é uma beleza. ...Um vidraceiro: sei cortar aqui uns vidros, fazer aqui uns espelhos maravilhosos. Um escultor saberá esculpir. Pergunta-me a mim: olhe sei ajudar os outros, sei. É um dom que pode parecer estranho, então nos dias que correm, mas gosto, tenho um genuíno, tenho gosto por transmitir o pouco que sei aos outros, transmitir algum conhecimento” (mediador pessoal e social).

Aos 30 anos, e já com “uma certa experiência de vida, pouca naturalmente...30 anos...mas alguma comparativamente com alguém que entra imediatamente, após o 12º ano” (mediador pessoal e social), decide voltar, optando por fazer o curso de psicologia. Imediatamente após a licenciatura fez o mestrado na mesma área.

O formador de Tecnologias de Informação e Comunicação tinha uma formação superior em *Design* de Comunicação; para além da licenciatura tinha uma certificação profissional que lhe possibilitava ser formador no domínio das TIC. Há vários anos que este formador trabalhava no domínio da formação profissional (não tendo no entanto precisado há quantos anos). Antes de trabalhar na atual entidade tinha trabalhado num centro de formação profissional com jovens e também adultos.

Este formador também nos falou do seu percurso pessoal e de formação, que na sua perspetiva o “aproximava” de muitos formandos com quem trabalhava. Este formador fazia questão de partilhar com alguns grupos de formandos partes da sua própria história de vida de forma a mostrar-lhes que era quase sempre possível ultrapassar situações “adversas” e “progredir”. Este formador tinha interrompido o seu percurso escolar sem ter concluído o ensino secundário, para ir trabalhar, devido a dificuldades da família. Só mais tarde é que retomou a escola, conciliando os estudos com o trabalho. Decidiu ingressar no ensino superior, numa fase de desemprego. Vejamos o seu testemunho:

“Eu falo-lhes da minha experiência, do meu percurso, sem complexos. Eu tive de ir trabalhar, éramos três irmãos...e os meus pais tinham poucos recursos. Podia ter sido de outra maneira, mas não foi, e eu fui trabalhar e foi difícil, na prática. Só mais tarde é que acabei o secundário. Eu também já fiquei desempregado, eu e a minha mulher ao mesmo tempo, e o que é que eu fiz? A licenciatura, aproveitei esse período para fazer a licenciatura e foi uma oportunidade. Eu costumo dizer-lhes: ‘a gente quando bate no fundo flete as pernas, para quê? Para dar o impulso e dar o salto, tem de ser capaz’...o que eu não aceito é a atitude, é a atitude...já teve um problema, dois problemas, uma vida cheia de problemas, mas agora está aqui para agarrar esta oportunidade. Eu digo-lhes: ‘eu já passei na prática, mesmo por muitas dificuldades e estou aqui!’. Eu às vezes, muitas vezes, digo-lhes: ‘e nós não temos nada a dizer? Não temos uma palavra a dizer?’ Não, não podemos aceitar tudo o que nos acontece...não podemos ser passivos. Nós temos uma palavra a dizer!” (formador TIC)

A formadora da área de Formação Tecnológica por nós entrevistada estava em Portugal há 23 anos (altura em que veio do Brasil, país onde nasceu, para acompanhar o seu marido, que na altura veio trabalhar para Portugal). Era licenciada em ciências da educação e no Brasil tinha começado a sua carreira como “professora primária”, profissão que exerceu durante alguns anos. Depois passou a ser “orientadora educacional”:

“orientador educacional é o que trabalha com os professores, trabalha também com os alunos e com os pais. Adequa o currículo às necessidades das crianças, à faixa etária, ao nível de desenvolvimento; ele vai trabalhar todos os problemas de aprendizagem”. (formadora da área de formação tecnológica)

Nos primeiros 12 anos em Portugal não exerceu qualquer atividade profissional (para acompanhar os filhos ainda pequenos), tendo começado a trabalhar na área da formação há 11 anos. Há oito anos que trabalhava para a instituição formadora do Curso EFA em estudo. Durante aqueles anos tinha trabalhado sobretudo, embora não exclusivamente, com públicos “difíceis” (destacou também o trabalho desenvolvido ao longo dos anos com uma Misericórdia que trabalhava também na formação de públicos com características muito específicas e que os aproximavam de alguns grupos de formandos com quem agora trabalhava).

Como nota final, a instituição formadora responsável pelo Curso de Acompanhante de Crianças, desenvolvia a sua atividade em várias “frentes”, promovendo e implementando vários tipos de ofertas educativas e formativas, para jovens, para adultos, para empregados, para desempregados e até para famílias (na altura em que estivemos na instituição estava a decorrer uma formação no âmbito da educação parental em parceria com uma instituição particular de solidariedade social). Em termos de Recursos Humanos possuía uma “Bolsa de Formadores” (internos e externos), que poderiam ser mobilizados para diversas ofertas educativas e formativas em simultâneo, e em vários locais do país, o que acontecia com muita frequência, havendo sempre a preocupação de ajustar o perfil dos formadores ao tipo de oferta educativa e formativa.

5.1.2.1. As equipas pedagógicas e o processo educativo e formativo “EFA”

Sem pretendermos ser exaustivos, terminamos este capítulo com alguns apontamentos relativos à forma como, globalmente, as equipas pedagógicas funcionavam e organizavam o trabalho. A partir das perspetivas dos elementos das equipas pedagógicas entrevistados, procuraremos dar conta, das suas funções e modos de exercício dessas funções, de alguns aspetos metodológicos dos Cursos EFA, e de alguns posicionamentos/opiniões dos mesmos face à experiência profissional “EFA”.

Curso EFA de Hotelaria e Restauração/Cozinha

Começamos pela mediadora pessoal e social do curso. Conforme já referido anteriormente, este elemento da equipa pedagógica tinha a seu cargo o desenvolvimento de um conjunto diverso de atividades que em muito ultrapassavam o trabalho educativo e formativo. Esta diversidade de funções, assim como a centralidade da figura da mediadora durante todo o processo, relacionavam-se com as dimensões mais inovadoras deste modelo educativo e formativo.

Esta mediadora desempenhava um conjunto de atividades que iam muito além do trabalho direto com os formandos e que tinham começado a ser desenvolvidas antes do Curso iniciar. Estamos a falar designadamente:

- da discussão com a instituição promotora sobre o tipo de projeto a apresentar à entidade financiadora, tendo nomeadamente em consideração as características e as necessidades da

comunidade onde o mesmo se iria desenvolver, assim como as necessidades e os recursos das entidades à partida envolvidas no projeto (entidade promotora e entidade formadora);

- da elaboração da candidatura a apresentar ao programa de financiamento;
- da articulação intrainstitucional sistemática e contínua no tempo, entre a entidade promotora e a entidade formadora;
- da articulação interinstitucional com diversas entidades locais: por exemplo, com a entidade concelhia local que supervisionava e apoiava o funcionamento dos Cursos EFA para obtenção de informações e esclarecimento de dúvidas durante a elaboração da candidatura e durante o processo de execução do projeto; com outras entidades da comunidade para divulgação do Curso e no âmbito do acompanhamento do processo formativo dos formandos (alguns formandos mantinham relações sistemáticas e/ou eram apoiados por instituições da comunidade com quem era necessário estabelecer relação, por solicitação dessas instituições ou por necessidades sentidas no âmbito do processo formativo); e ainda, da articulação com outras entidades, muitas delas do setor empresarial, para concessão de estágios aos formandos e para acompanhamento dos estágios nessas entidades;
- do desempenho de funções relacionadas com as dimensões logísticas e de aprovisionamento inerentes ao funcionamento do Curso (articulação com a entidade formadora para fornecimento de materiais e equipamentos necessários à formação de base e articulação semanal com a entidade promotora para fornecimento de produtos alimentares necessários à confeção das ementas em contexto de formação profissionalizante);
- da gestão dos recursos humanos (participação no processo de recrutamento e seleção de formadores; controlo de assiduidade e pagamento de honorários aos mesmos¹⁰⁴). Para além do controlo da assiduidade dos formadores, a mediadora também controlava a assiduidade dos formandos, de forma a informar a entidade promotora, que era responsável pelo pagamento do subsídio de formação, que variava em função da assiduidade.

Em suma, neste caso concreto, a mediadora assumiu importantes funções ao nível da conceção deste Curso EFA, enquanto projeto educativo e formativo, ao nível da sua gestão global, tendo sido ainda responsável pela maior parte das relações estabelecidas com as entidades locais parceiras do projeto.

Para além da diversidade de funções anteriormente referidas, e que em muitas situações ultrapassavam o que está definido como fazendo parte das funções do mediador pessoal e social, este elemento desempenhava todas as funções que, nessa qualidade, lhe eram atribuídas¹⁰⁵.

A mediadora participou diretamente, em parceria com um representante da entidade promotora, no processo de recrutamento e seleção dos formandos.

Selecionados os formandos, a mediadora desenvolveu, em parceria com os formadores das áreas de competência-chave, o processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC). Este

¹⁰⁴ Os formadores tinham um vínculo de trabalho com a entidade formadora; a entidade promotora não tinha qualquer interferência nos processos acima referidos.

¹⁰⁵ Genericamente, previa-se que o mediador pessoal e social intervisse no processo de recrutamento e seleção dos formandos; conduzisse o processo de Reconhecimento e Validação de Competências; orientasse o módulo "Aprender com Autonomia" e assegurasse, sempre que possível, a monitorização da área de competência-chave "Cidadania e Empregabilidade". Deveria ainda assegurar o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos, assim como a articulação entre estes e a equipa pedagógica. Esperava-se que o mediador pessoal e social garantisse o adequado funcionamento de todas as fases do processo formativo (Canelas e outros, 2003).

processo representava a primeira etapa de um Curso EFA e tinha a duração de 40 horas; no caso do Curso em análise, 10 horas foram concretizadas individualmente (formando e mediador) e 30 horas coletivamente (grupo de formandos, mediador e, em alguns períodos, outros formadores). Apesar da participação dos formadores nesta etapa do processo formativo, designadamente a fim de participarem no processo de RVC das suas áreas específicas de formação, a maior parte das 40 horas foram passadas com o mediador. A equipa pedagógica para desenvolver o processo de RVC utilizou instrumentos que, na altura de funcionamento deste Curso, eram fornecidos pela então Direção Geral de Formação Vocacional, e também instrumentos criados designadamente pela mediadora e adequados àquele grupo de formandos em concreto, tendo em vista facilitar o processo de RVC. A este propósito, a mediadora disse-nos:

“o que se faz, entre os formandos..., os formadores e a mediadora, é tentar através de instrumentos que são fornecidos já todos pela Direção Geral de Formação Vocacional...o meu balanço de competências..., o que nós..., chama-se RVC, que é logo a primeira fase de um curso EFA. Depois da seleção, depois da pessoa, está apta, vai entrar no curso, preenche todos os critérios, o que se faz é um Reconhecimento e Validação de Competências...e o mediador e o formador pode e deve criar instrumentos que o auxiliem para poder, de forma mais simples, e mais objetiva, conseguir validar ou não competências daquele formando. Pode e deve. Pode e deve trabalhar tudo aquilo que ele achar que vai facilitar o seu trabalho e que vai ajudar o formando.”
(mediadora pessoal e social).

O processo RVC apresentava-se, quase sempre, como um “desafio”, tanto para a equipa pedagógica como para os formandos. Tratava-se, na perspetiva da mediadora, de um processo com alguma complexidade e que, para além da sua componente técnica, exigia o desenvolvimento de um trabalho ao nível da motivação dos formandos para as várias componentes do processo formativo, até porque os formandos, na sua maioria, quando do início do processo, se encontravam mais motivados relativamente à componente profissionalizante, e o processo RVC dizia apenas respeito à formação base. À equipa pedagógica e aos formandos colocava-se então o desafio de operacionalizar um modelo diferente do modelo escolar e de manter um nível de motivação satisfatório para que os formandos, nesta etapa, sempre tão complexa, não “abandonassem” o processo formativo. Salienta-se ainda que, para além do confronto com áreas de competência com as quais os formandos tinham tido, frequentemente, em contexto escolar, experiências negativas, o processo RVC, ao pretender a validação de competências desenvolvidas ao longo da vida e em diferentes contextos, levava os formandos a reconstruir a sua história de vida, o que para alguns se apresentava como um processo “doloroso”, pelo tipo de experiências vividas.

O processo RVC acabava assim por cumprir, múltiplas funções – conduzir os formandos a um pedido de validação de competências ajustada à situação de cada um; motivá-los para o processo formativo que se estava a iniciar e que, sob diferentes perspetivas, já se mostrava bastante exigente, e promover o conhecimento mútuo entre todos os envolvidos: mediador, formadores e formandos. Relativamente ao processo RVC, a mediadora esclareceu-nos que:

“E apesar deles gostarem muito de cozinha e não estarem tão motivados para a formação de base, têm que se motivar e têm que validar, porque é tão importante como a outra. Isso acontece porque este é um modelo completamente diferente do modelo a que nós estamos habituados na

escola. O que aqui se trabalha são as competências que as pessoas já têm e agarramos nessas competências, valorizamo-las e depois trabalhamos-las no sentido deles poderem valorizar outras, já. É um processo complicado, é um processo que demora cerca de..., estamos aí a falar, cerca de três semanas...o que nós fizemos o ano passado, demorámos cerca de um mês, um mês e meio. E mesmo assim é pouco, porque é muito complicado pegar numa pessoa..." (mediadora pessoal e social)

Refira-se ainda que, através do processo RVC, se procurava também que fossem os formandos a reconhecer e identificar as competências que efetivamente já tinham desenvolvido ao longo da vida (eram os formandos que, formalmente, tinham de solicitar a validação das suas competências ao júri, composto pela mediadora e pelos formadores); este processo, muitas vezes, conduzia os formandos a um processo autorreflexivo que, em muitas situações, contribuía para o reforço da sua autoestima, dando-se assim início, em algumas situações, à construção de "uma outra perspetiva sobre si mesmos". A propósito da exigência que o processo RVC colocava, tanto à equipa pedagógica como aos formandos, apresentamos novamente a perspetiva da mediadora:

"São eles que pedem a validação. Ora, o que nós encontramos neste processo, é..., é um, é uma grande dificuldade em que isto aconteça, porque por um lado nós temos aquelas pessoas que querem já pedir validação de competências que não têm, mesmo, e outros que acham que não têm competências nenhuma, então não querem pedir nada, não querem ser avaliados, avaliados pelo júri, que somos todos nós, os formadores. Não querem porque não têm competências nenhuma, porque se tivessem não estavam ali, dizem eles (...). Então o RVC é um trabalho muito intensivo, é um trabalho muito desgastante, é um trabalho que eu posso dizer que eu trabalho cerca de dez horas por dia com eles, é muito desgastante...o RVC também serve para reforçar um pouco a autoestima das pessoas que nos chegam aqui com uma baixa autoestima. Isto depois de estarem há muito tempo desempregados, de terem sido postos um pouco à margem, não é? Vêm para cá com uma baixa autoestima. No RVC essa autoestima é um pouco reforçada porque se vai também mostrar às pessoas que de facto têm qualidades, Têm competências já adquiridas, têm valor (...)". (mediadora pessoal e social)

O processo de RVC terminava, então, com a validação das competências já adquiridas pelos formandos, por parte da equipa pedagógica, que exercia a função de júri. Após este processo, a equipa começava a desenvolver todo um trabalho tendo em vista definir, para aquele grupo em concreto, um plano de estudos que respondesse às necessidades dos formandos (perspetiva construtivista, ao nível da elaboração dos planos de estudo). Este trabalho era supervisionado pela mediadora mas feito em estreita articulação com os restantes formadores. A este propósito, a mediadora disse-nos:

"Quando acabam o RVC, os formadores validam ou não as competências que foram propostas pelos formandos. Ou outras que não foram propostas mas que eles têm condições de validar. Então, nessa altura, os formadores da formação de base têm que construir os seus..., a sua formação com base naquilo que os formandos já validaram. Então, se eu tenho cinco formandos que já validaram a primeira unidade de matemática, por exemplo, não vão estar a trabalhar a mesma coisa que os outros dez que ainda não validaram". (mediadora pessoal e social)

Nesta perspectiva, e apesar de à partida, as horas de cada área de competência se encontrarem definidas, poderia haver, sempre que necessário, um ajustamento dessas horas, tanto em termos de conteúdos como do tempo atribuído a cada uma das áreas:

"(...) imagine que eu em cidadania validei a primeira unidade. A primeira unidade está toda validada, eles conseguiram...(...) Se o grupo inteiro validar essa área, eu já não vou utilizar aquelas horas para estar ali a trabalhar aquela unidade, já foi trabalhada. Das duas uma, ou eu redistribuo pelas outras três, pelas outras três unidades esse horário, ou posso fazer um pedido à Direção Geral de Formação Vocacional para passar essas horas para um dos meus colegas, onde durante o RVC ele percebeu que há muitas dificuldades, por exemplo, a Matemática, há muita dificuldade, os formandos são, é um grupo..., mais complicado naquela área e então eu posso pedir que as minhas horas sejam passadas para aquele formador." (mediadora pessoal e social)

Ainda na opinião da mediadora, apesar das exigências e das dificuldades que se colocavam à equipa pedagógica aquando da operacionalização da "construção local do currículo", os principais objetivos eram cumpridos, nomeadamente graças ao trabalho de equipa que, sistemática e continuamente, era realizado durante todo o processo formativo.

Para além das reuniões mensais que a equipa pedagógica obrigatoriamente realizava, cada elemento da equipa desenvolvia, ao nível da sua área de competência, um trabalho devidamente articulado com os outros elementos da equipa, responsáveis pelas outras áreas de competência; esta articulação era promovida, dirigida e supervisionada pela mediadora, e era operacionalizada, designadamente através dos "Temas de Vida", que eram escolhidos pelos formandos e trabalhados transversal e articuladamente em todas as áreas de competência. Para percebermos como se poderiam operacionalizar os "Temas de Vida", vejamos, a título de exemplo, o testemunho da formadora de Inglês:

"O Tema de Vida anterior que eles tiveram foi a Higiene e Segurança no Trabalho. Agora como é que vamos aplicar isso no Inglês? Eles disseram: 'não dá, não dá, não se pode', e eu disse: 'pode sim senhor! O que é que vocês já fizeram a nível desse tema?' Eles tinham estado a elaborar um panfleto de segurança, de questões de segurança...então o que é que eu pude fazer com eles? Traduzimos esse panfleto para Inglês. Demorou bastante tempo porque alguns não tinham conhecimento...nenhuns conhecimentos de Inglês. Tive que, à medida que íamos traduzindo, íamos trabalhando determinadas estruturas gramaticais, nomeadamente como construir uma frase...sujeito, verbo...e tive que trabalhar com eles a nível de linguagem publicitária...e trabalhei em coordenação com a professora de português (...)". (formadora de Inglês)

Apesar do importante papel desempenhado também a este nível pela mediadora, os formadores trabalhavam com um grande nível de autonomia, sendo eles que tinham a responsabilidade de construir os materiais pedagógicos que utilizavam nas respetivas áreas de competência, o mais adaptados possível à realidade de cada grupo. A conceção de materiais pedagógicos implicava, por parte dos formadores, um trabalho de apropriação dos materiais fornecidos pela Direção Geral de Formação Vocacional.

Na linha do que anteriormente foi exposto, os elementos da equipa pedagógica entrevistados consideravam que os Cursos EFA representavam uma modalidade educativa e formativa que se diferenciava da escola tradicional, fosse pelas metodologias pedagógicas utilizadas, pelos conteúdos

formativos trabalhados, pelos objetivos a atingir ou ainda pelas atitudes dos próprios formadores relativamente ao grupo em formação.

Vejamos a comparação entre a escola dita tradicional e os Cursos EFA, feita por uma formadora:

“Pronto, lá está, é o tal..., [na escola] há o Programa. Tem que se cumprir o Programa, e claro que há alunos que nunca lá vão chegar. Aqui eu não posso chegar e dizer ‘hoje vou dar isto, quem perceber percebeu, quem não perceber paciência’, eu não posso fazer isso, nem faço. Na escola pronto...a pessoa puxa, puxa ao máximo. Embora, agora também haja...enfim estão a haver mudanças... De qualquer forma eu não vejo o referencial como o Programa, portanto, vejo como uma orientação. E de facto eu tento seguir os critérios todos e abordá-los todos, de uma maneira ou de outra, mas por exemplo há um critério específico que eu não concordo, e que não concordo mesmo porque aquilo faz parte do pensamento já de secundário e não de básico, e eles vão ficar só com o 9º ano. E então falando [com a mediadora e com os outros formadores]: ‘e se nós substituíssemos isto por não sei quê, que é mais...[o referencial] é mais aplicável e é mais, na minha opinião interessante’. E então fazemos isso”.

E na escola não...

“Não. Na escola não. Na escola tem que se cumprir aquele programa faça as atividades que fizer, faça exercícios ou faça problemas, o programa tem de ser cumprido, quer dizer, tenho que dar a ordenação dos números racionais e tenho que a dar. Pronto aqui também dou porque faz falta, mas outro tipo de coisas aqui posso contornar, na escola não.” (formadora de Matemática para a Vida)

As palavras desta formadora, em nosso entender, veiculam a ideia de que este modelo de educação e formação de adultos, assente num referencial de competências-chave e não num programa curricular, permitia, porventura, uma condução mais autónoma do processo educativo e formativo, que acabava por se traduzir na utilização de metodologias pedagógicas que os formadores iam adaptando, tendo em consideração os objetivos de aprendizagem e os diferentes perfis e percursos dos formandos, criando-se assim maiores oportunidades de aprendizagem. Salienta-se ainda, que o mesmo profissional tendia a assumir atitudes diferenciadas face ao processo de ensino/aprendizagem e aos formandos, em função do contexto educativo e formativo em que se encontrava, fosse como professor ou como formador. A mesma formadora disse-nos ainda:

“Não é a mesma coisa. Eu sei que há miúdos na escola, eu digo assim ‘eu tenho aquele aluno e eu duvido que alguma vez ele venha a ser capaz de resolver isto ou aquilo’, não é? Aqui não. Aqui embora haja pessoas muito, muito fracas, mas a pessoa tem que dar outra atividade qualquer que seja...que tenha a ver... Eu acho que [o referencial] nos dá uma maior liberdade para podermos explorar alguns pontos que consigamos, por exemplo, nalguns grupos eu consigo explorar melhor algumas coisas, noutros não consigo entrar por aí, consigo ir por outras. Há coisas que são fundamentais e têm que ser abordadas, há noções fundamentais que eu acho que eles têm que ter, não é? Para ficarem com o 9º ano. Mas eu acho que é..., é mais livre o ser o referencial, embora a pessoa tente ao máximo fazer aquilo (...).” (formadora de Matemática Para a Vida)

Este testemunho remete-nos também para a questão dos percursos formativos individualizados e flexíveis, um dos objetivos, como sabemos, dos Cursos EFA. Embora na perspetiva de alguns formadores fosse complexo proceder a essa individualização, consideravam ser possível adaptar metodologias, selecionar conteúdos e impor ritmos de trabalho ajustados às características principais

de cada grupo e a algumas especificidades individuais. Na opinião da formadora de Matemática Para a Vida, o tipo de trabalho desenvolvido e de apoio dado ao grupo e a cada formando individualmente era bastante diferente do que acontecia “na escola”, designadamente devido ao reduzido número de formandos que integravam um grupo de trabalho e que podia ir até ao limite máximo de quinze (o grupo EFA de Hotelaria e Restauração/Cozinha era constituído apenas por nove formandos).

Também a mediadora pessoal e social salientou as diferenças entre o ensino regular e este modelo educativo; o testemunho da mediadora conduz-nos particularmente à importância da relação pedagógica estabelecida entre formadores e formandos, e que ultrapassava o contexto da sala de aula ou os conteúdos formativos:

“O método..., a pedagogia é diferente. Não tem nada a ver, nós estamos aqui a trabalhar com os formandos, com as competências deles. E aí é diferente, completamente diferente. E tem que ser o formador, e os formadores também têm que ter uma perspetiva diferente daquela que têm numa escola pública, oficial, normal. Porque aqui tem que se reservar um espaço por vezes para, uma questão pessoal que aparece. É diferente. Não é só o papel do professor que vai ali, trabalha a matéria, não é só isso, tem que se perceber determinadas características, se aquela competência estava escondida mas já lá está. É complicado. E, os formadores têm que ter essa abertura de espírito. Não é só chegar aqui e dar a matéria e acabou. Porque eles não reagem bem. Eles..., eles vêem os formadores como uma parte muito importante de todo o processo. Não é só..., não é só uma pessoa que vem cá e está cá uma vez por semana com eles. Não, eles interagem muito com ele. Eles no intervalo, por exemplo, na escola pública vem o intervalo, cada um vai para o seu lado, não há misturas, não há nada dessas coisas. Para eles, foi muito engraçado perceberem que por exemplo, podem perfeitamente, à hora do intervalo, tomarem um café com o formador. Que o formador é uma pessoa normal. E então depois há sempre questões pessoais que se levantam, e então quando aquele formando não vem, porque é que não vem, porque a filha está doente. Há sempre aquela preocupação com o formador também, há sempre a preocupação de trazer um miminho, porque no dia a seguir o formador estava muito em baixo, há essa preocupação. E porque, lá está, é muito tempo aqui uns com os outros e isso torna-se, quer eles queiram quer não, gostem mais de uns ou de outros, isto torna-se tudo muito familiar. Somos poucos e passamos muito tempo juntos.” (mediadora pessoal e social)

A dimensão relacional assumia assim, neste contexto, uma dimensão significativa entre todos os intervenientes no processo. Também a este nível, a mediadora assumia um papel de destaque, cabendo-lhe a função de, para além de promover a relação entre formadores e formandos, gerir as relações entre todos os elementos do grupo. Esta função assumia uma importância crucial durante todo o processo formativo, na medida em que a situação de formação podia ser, em certos momentos, propiciadora de alguma tensão ou conflitualidade - os formandos passavam cinco dias por semana juntos, o que, em alguns momentos, era gerador de alguns conflitos.

Para finalizar, destaca-se ainda o papel da mediadora, ao nível do acompanhamento pessoal, social e pedagógico de cada formando, quer por iniciativa da mediadora, quer por solicitação dos formandos. A este propósito, colocamos a hipótese desse acompanhamento poder contribuir, significativamente, para a manutenção, durante todo o processo formativo, dos níveis de motivação dos formandos face ao mesmo. Terminamos com as palavras de uma formadora, relativamente à importância da figura do mediador para o bom funcionamento do modelo educativo e formativo EFA:

“E relativamente à figura do mediador pessoal e social...?”

Acho que o mediador é de facto muito... muito importante. Importantíssima, quer dizer, sem mediador nem estou a ver como é que isto conseguia funcionar...

Porquê?

Para já, porque, lá está, aqueles tais temas de vida..., pronto, agora relativamente à parte escolar, a parte dos temas de vida, portanto temos todos que combinar, etc., e depois é muito importante na relação com os formandos. Uns com os outros, connosco formadores, porque é aquela pessoa que se houver algum problema está ali para o que der e vier.

É importante para os alunos e para os próprios formadores?

Sim, sim.

Quando tem alguma questão ou alguma situação...

Se houver, se isso acontecer, falo com a mediadora, se houver alguma coisa que eu não consiga resolver, geralmente a pessoa consegue resolver, pronto, mas se houver assim uma situação..., o mediador está ali para isso. E na relação deles, mesmo uns com os outros, acho que é muito importante, o mediador.

E isso tem efeitos para o próprio funcionamento do grupo? E do processo?

Eu acho que, eu acho que sim. Pelo menos eu tenho visto e, eu noto isso, quando realmente a relação com o mediador, e tenho tido ótimos mediadores, a relação com o mediador é de facto importante, para eles, para a motivação deles, para..., acho que sim, que é importante. Nem consigo ver, se não houvesse uma pessoa que orientasse, porque no fundo o mediador faz imensas coisas. Ele está com os formandos, depois fala com os formadores, trata dos programas, trata de todo o processo do tema de vida, envia a papelada, quer dizer, faz imensa coisa...”
(formadora de Matemática Para a Vida)

O Curso EFA de Acompanhante de Crianças

No caso desta entidade formadora os mediadores não tinham funções no âmbito da elaboração das candidaturas aos Cursos EFA. Os mediadores tinham um conjunto de funções mais operacionais, que podiam começar com o processo de seleção dos formandos (neste processo participava sempre um mediador que poderia vir a ser o mediador do curso, ou não). No caso do curso estudado, o mediador do curso não tinha participado nesse processo de seleção, por indisponibilidade profissional (estava afeto a vários Cursos, EFA e outros). Tinha sido mobilizado outro mediador.

O papel do mediador começou na primeira semana do Curso; cabia-lhe sempre a si iniciar os Cursos que “coordenava” (este mediador, ao longo da entrevista quase sempre se intitulou de coordenador do Curso), e o Curso de Acompanhante de Crianças não tinha sido exceção. Tratava-se na opinião deste elemento de uma semana muitíssimo importante para o processo, era a semana de integração e de adaptação e “o coordenador é que tinha de avaliar como decorria o processo”; nesta semana também avaliava as competências dos formandos¹⁰⁶. Para além do intenso e difícil trabalho desenvolvido com os formandos nesta primeira semana (a semana do módulo “Aprender com autonomia”), o mediador, no primeiro mês do Curso acompanhava o processo formativo de uma forma muito próxima e em articulação com outros formadores, por se tratar do período em que os formandos poderiam abandonar o Curso por iniciativa própria ou serem mesmo “convidados a sair”,

¹⁰⁶ Apesar do nome oficial deste elemento ser “mediador pessoal e social”, vamos ser fiéis à linguagem por ele adotada, uma vez que esta etapa do nosso trabalho é feita a partir da sua entrevista.

havendo nesse período lugar à sua substituição por um formando que fizesse parte da equipa de suplentes. Havia também situações (e tinha acontecido uma dessas situações neste Curso), em que o mediador, em conjunto com os formadores, chegava à conclusão que um determinado formando não “se enquadrava” naquele percurso educativo e formativo; nestas situações era encaminhado para o Centro Novas Oportunidades da sua residência, após um contacto feito pelo mediador com o Centro¹⁰⁷. Apesar de neste Curso não existir o módulo “Reconhecimento e Validação de Competências”, nesta primeira etapa da formação, pode dizer-se, que se observava, de certo modo, um processo de reconhecimento de competências.

Relativamente aos formandos, este mediador considerava-se “uma figura...de ajuda, de apoio...um pilar que podem de alguma forma agarrar em termos de ajuda...sempre foi essa a minha preocupação enquanto mediador, que têm sempre alguém que se preocupa com o seu bem-estar em termos educacionais, em termos de vida, porque é engraçado muitos deles aproveitam os cursos para falar com o coordenador sobre coisas que não têm nada a ver com o curso!” (mediador pessoal e social)

O mediador considerava mesmo crucial a existência de um elemento que “apoiasse” todos os dias os formandos, em caso de necessidade (embora esse apoio também pudesse e devesse ser dado pelos formadores das diferentes áreas):

“A componente de apoio é uma componente muito forte mesmo. Eu na minha perspetiva pessoal não consigo conceber um curso de formação EFA sem essa componente presente, uma componente de ajuda e de apoio permanente”. (mediador pessoal e social)

Apesar de, no caso deste Curso, o mediador não estar todos os dias com os formandos (como acontecia no curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha), por desempenhar as funções de mediador e/ou de formador noutros Cursos (EFA ou não) que estavam a decorrer em simultâneo, todos os dias contactava telefonicamente com o formador para “saber como tinham corrido as coisas” e também para controlar a assiduidade dos formandos (havia um limite máximo de faltas):

“Sou eu que tenho como responsabilidade, eu ou qualquer outro coordenador de cada curso, de saber o que se está a passar permanentemente. Cada formador ao final do dia, que esteve com o grupo, liga-me dizendo ‘olha hoje aconteceu isto, aconteceu aquilo, passou-se isto, o formando tal faltou, o formando tal saiu mais cedo, o outro chegou mais tarde.’ (mediador pessoal e social)

Na perspetiva deste mediador tinha de haver um grande nível de exigência por parte da entidade formadora:

“Tem de haver um nível de exigência, porque se estamos a formar pessoas, e ainda para mais dar um curso de Acompanhante de Crianças, são pessoas que vão trabalhar com crianças e portanto a responsabilidade tem de ser grande. Nós não podemos dar-nos ao luxo de permitir que uma pessoa saia daqui e depois vá arranjar um emprego para trabalhar como Acompanhante de Crianças sem ter o mínimo de conhecimento do que é que vai acontecer, sem ter uma responsabilidade profissional, responsabilidade moral...é impensável, portanto nós exigimos que as pessoas se empenhem”. (mediador pessoal e social)

¹⁰⁷ Neste curso, uma das formandas selecionadas mostrou, já no decorrer da formação, não ter os conhecimentos de Linguagem e Comunicação que lhe permitiam fazer o percurso B3, com sucesso. Neste caso, foi encaminhada pelo mediador para o CNO da sua residência, tendo o mediador sugerido ao CNO que a formanda fosse encaminhada para um Curso EFA B1, onde poderia adquirir competências básicas que ainda não possuía.

No entendimento deste mediador as suas funções passavam, em suma, pela “gestão de todo o processo formativo” de forma a manter os níveis de satisfação do grupo em formação e a garantir que os objetivos e as normas fossem cumpridas:

“A minha responsabilidade é gerir a formação no sentido de manter os formandos com satisfação até ao final do curso, todos aqueles que se inscreveram e que cumprem as regras e os objetivos”.
(mediador pessoal e social).

No âmbito das suas funções de gestão cabia-lhe gerir questões disciplinares (incumprimento de regras), conflitos entre os formandos e ainda a já referida questão da assiduidade. Para além destas funções, cabia-lhe ainda selecionar os formadores responsáveis pelos diferentes módulos de formação assim como os locais onde iria decorrer a formação prática em contexto de trabalho (o estágio). Tanto uma como outra função eram em seu entender relevantes.

Quanto à seleção dos formadores, tinham de ser selecionados tendo em consideração os objetivos do módulo (o que remetia para as suas competências técnicas) e as características do grupo (o que remetia para as suas competências pessoais). Desta combinação poderia resultar o sucesso ou insucesso da formação. O trabalho dos formadores era na perspetiva do mediador muito exigente:

“O formador tem que ter uma capacidade muito grande de maleabilidade, de adaptação aos formandos, porquê? Porque nós, pela nossa experiência vamos apanhando grupos de todas as origens sociais...e...às vezes há grandes diferenças entre as pessoas...E no geral o formador tem que ter uma grande capacidade de ser maleável e conseguir unir o grupo em torno de um objetivo...isto não é tarefa nada fácil em EFA's, porque são cursos de longa duração. Os primeiros meses são meses de batalha autêntica, conseguir unir 15 pessoas com um objetivo...e que às vezes têm muitas divergências. É preciso aglutiná-los todos com um objetivo, para além dessas divergências, se não é difícil dar formação. A mim cabe-me gerir toda a equipa, ou seja, eu sei quem são os formadores, eu tenho de olhar para as competências de cada formador e tenho de os distribuir de acordo com as suas competências” (mediador pessoal e social).

Note-se que os formadores e o próprio mediador trabalhavam em simultâneo com vários grupos com diferentes características, o que aumentava sobremaneira a complexidade das suas funções.

Relativamente aos estágios, todo o processo era planeado pelo mediador e desenvolvido sob a sua supervisão. Cabia ao mediador selecionar as instituições onde os formandos poderiam estagiar (este procurava sempre que as instituições fossem próximas do local de residência dos formandos, pensando numa futura inserção profissional). Selecionadas as instituições, havia que contactar os seus responsáveis, tendo em vista a possibilidade dos formandos aí realizarem estágio. Era também o mediador que juntamente com o responsável da instituição definia as regras que os formandos teriam de cumprir (por exemplo em termos de horário de trabalho, de procedimentos, etc.).

Quando alguma situação “não corria da melhor maneira”, também competia ao mediador resolver a situação da maneira que considerasse mais adequada¹⁰⁸.

¹⁰⁸ No caso deste grupo, uma das formandas “violou” uma regra da instituição, não podendo aí continuar o seu estágio. A situação foi devidamente analisada pela própria juntamente com o mediador. Depois da formanda ter compreendido o que tinha corrido “menos bem”, realizou novo estágio noutra instituição, situação só possível com a autorização do mediador pessoal e social para tal.

Relativamente ao seu trabalho com a equipa de formadores (da qual ele também fazia parte enquanto responsável pelo módulo "Aprender com autonomia" e por alguns módulos da área de formação tecnológica), o mesmo passava por uma necessária articulação entre todos que era promovida e supervisionada pelo mediador. Esta não era uma tarefa difícil, por esta entidade formadora dispor de uma bolsa de formadores, regra geral com experiência (com diversos públicos e em diferentes ofertas formativas), sendo que alguns já trabalhavam há alguns anos em conjunto, o que era facilitador do trabalho em equipa. A sua experiência permitia-lhes exercer as suas funções, apesar de articuladamente, com bastante autonomia.

Este mediador tinha também a preocupação, de após terminado o Curso (dois ou três meses depois), contactar os formandos para saber qual a sua situação, ou seja se tinham conseguido obter emprego. Em algumas situações tal não era necessário, em virtude de serem os próprios formandos (ou melhor ex-formandos) a terem a iniciativa de o contactar, sobretudo quando tinham boas notícias. No caso do Curso de Acompanhante de Crianças, uma formanda ficou a trabalhar na instituição onde realizou o estágio, assim que este terminou. Outra formanda, apesar de não ter ficado de imediato a trabalhar na instituição de estágio, estava à espera que a "chamassem". De acordo com o mediador estas situações contribuíam em muito para a sua motivação enquanto mediador e formador, e eram o exemplo das transformações (positivas) por que os formandos passavam ao longo do Curso.

É sobre a visão do mediador acerca dessas transformações que vamos falar. Na sua perspetiva, os formandos quando ingressam no Curso, fazem-no essencialmente por motivos de natureza económica e não tanto pelo que irão aprender, sendo que esta perspetiva se vai transformando à medida que o curso vai decorrendo. As palavras do mediador foram bastante claras a este respeito:

"os formandos quando ingressam no curso pensam, há um curso que me paga x ao fim do mês, que eu tenho o apoio se tiver filhos, tenho um subsídio de transporte, tenho um subsídio de alimentação...então eu vou, pelo dinheiro, tendo a benesse de poder aprender qualquer coisa. Ou seja, o pensamento podia ser ao contrário: eu vou porque eu quero aprender alguma coisa tendo a benesse de ter uma verba que até me ajuda a sobreviver durante o mês. Mas não o pensamento é sempre o oposto. Depois, pela minha experiência, 50% mudam esta forma de pensar!" (mediador pessoal e social)

Quanto a si, à medida que o Curso vai decorrendo os formandos vão desenvolvendo a sua capacidade crítica e reflexiva, acerca de si próprios, do processo formativo, das suas competências e também acerca do mundo em que estão inseridos. A este propósito não podemos deixar de apresentar o que nos disse o mediador:

"Os formandos começam a ter a perspetiva de: o que é que, quem é que eu sou neste mundo, o que é que eu estou aqui a fazer? Porque é que eu estou aqui?! E agora, que benefícios é que este curso me pode dar? Tudo isto começa a equacionar na cabeça deles e começam a perceber que é muito mais que o dinheiro aquilo que podem fazer, podem desenvolver. E quando termina o curso muitos deles agradecem-nos efetivamente por aquilo que aprenderam e pela forma como conseguem ver a sua própria vida e ver o mundo em geral em diversas dimensões". (mediador pessoal e social)

Passemos agora à apresentação de algumas perspetivas dos formadores entrevistados – um da área de formação de base e outro, ou melhor outra, da área de formação tecnológica.

Conforme já referido anteriormente, os formadores trabalhavam em simultâneo em diversas ofertas educativas e formativas, que conduziam a diferentes tipos de certificação (podendo mesmo não conferir qualquer certificação formal), que se destinavam a diferentes tipos de público, e pressupunham a adoção de diferentes metodologias de ensino/aprendizagem. Procurámos que os formadores entrevistados se colocassem, no “papel de formadores EFA”, especificamente de nível básico (esta entidade formadora também ministrava Cursos EFA de nível secundário).

Uma das preocupações principais dos formadores era “motivá-los para a formação” (formador de TIC). No caso do formador de TIC, essa preocupação era muito acentuada sobretudo em relação aos formandos mais velhos que tinham menos ou nenhuma familiaridade com as Tecnologias de Informação e Comunicação. Sobretudo para estes, os primeiros dias de formação nesta área eram muito importantes, eram as sessões em que os formandos “perdiam o medo dos computadores” (formador de TIC). Um dos aspetos que mais motivava este formador eram os progressos visíveis que todos os formandos faziam nesta área:

“O primeiro dia que eu tive contacto com o grupo as pessoas estavam nervosas, estavam tensas, com uma tensão impressionante...quando tivemos o primeiro contacto, a maior parte das pessoas dizia: ‘- ai eu conheço o computador, eu conheço de limpar o computador; nem sei como é que se liga.’ E curiosamente no final do curso saímos todos com a total convicção que o tempo que dependemos foi muito bem empregue...todas têm um email...fizemos muitas apresentações, coisas muito práticas, multimédia, com som, com imagem, que dá mais motivação. Acabam por prender mais a atenção, mais a atenção...e foi um pouco por aí, foi um pouco por aí que eles se desenvolveram e se libertaram dos medos, o que é fundamental para mim. O que eu considero fundamental num curso destes é libertá-los.” (formador de TIC)

Em nosso entender, o testemunho anteriormente apresentado evidencia a preocupação do formador em motivar os formandos, utilizando para isso as metodologias pedagógicas que considerava mais adequadas. Também expressa, quanto a nós, o trabalho desenvolvido em torno das perspetivas dos adultos face à aprendizagem, designadamente no que toca “ao medo” perante o que se desconhece e que é inibidor, muitas vezes do desenvolvimento de novos saberes. Na perspetiva deste formador era essencial que os formandos sentissem que os formadores estavam sempre disponíveis para os apoiar, o que pressupunha também o estabelecimento de uma relação de proximidade entre o formador e os formandos, assim como, a adoção de metodologias de ensino/aprendizagem adequadas e ajustadas aos grupos em formação:

“Nós em primeiro lugar temos que dar confiança às pessoas, dar confiança às pessoas...eles têm de perceber que nós estamos ali para ajudar, mas isso tem de acontecer de facto. O que é que eu tento fazer em primeiro lugar? É, é aproximar-me, aproximar-me do formando, não é? Tentar passar a mensagem que estou ali para ajudar, e que ele tem, tem que se libertar do receio e das reservas que coloca,...e depois ter então disponibilidade para aprender sem criar grandes pressões, dando alguma responsabilidade obviamente, tem de haver responsabilização, mas tentar compreender a pessoa, tentar aproximar-me da pessoa propriamente dita...até na forma como lanço, como vou lançando as matérias e os conteúdos eu tento criar essa proximidade.” (formador TIC)

Na perspectiva deste formador, o sucesso ou insucesso destes percursos formativos (registavam-se as duas situações, embora as primeiras fossem em maior número), dependia em simultâneo do formador, que tinha de ter a capacidade de motivar os formandos para a aprendizagem e dos formandos, que tinham de desenvolver, apoiados pelo formador, uma atitude positiva face ao processo de aprendizagem (o formador falou-nos várias vezes da importância da “predisposição para aprender”). Estas eram para este formador as condições fundamentais para o sucesso do percurso formativo. Vejamos o seu testemunho:

“O formando se estiver consciente das suas dificuldades, muitos estão, mas se tiver de facto interesse em aprender, o resultado acaba por ser extremamente gratificante, mesmo que nós estejamos a falar de pessoas que tenham um conhecimento básico...quando estão disponíveis é extremamente gratificante, eu fico extremamente realizado como formador, quando vejo que os ensinamentos que nós estamos a passar estão de facto a ser assimilados porque do outro lado há esse interesse...depois cabe-nos dar motivação, cabe-nos a nós contrariar também esse desinteresse, em alguns casos penso que nós não conseguimos fazer nada...noutros há aquele redescobrir, aquele interesse pela aprendizagem.” (formador TIC)

Quanto aos casos de insucesso (relembramos que este curso EFA começara com 15 formandas e terminou com 10 formandas), estes eram compensados pelos casos de sucesso; o balanço era sempre positivo, o que fazia com que os próprios formadores não perdessem a motivação (a este propósito o formador referiu como sendo muito motivadoras as situações em que os formandos após o Curso conseguiam colocação no mercado de trabalho).

Reforçando o que já foi dito, na perspectiva deste formador, o percurso de cada formando durante o Curso, e a eventual obtenção de emprego, dependiam da sua capacidade de desenvolver conhecimentos, mas sobretudo um conjunto de atitudes face à aprendizagem, ao mundo, e ao mundo do trabalho em particular; o crescimento desses conhecimentos e atitudes “partia do formando” cabendo ao formadores “apoiar sempre” esse desenvolvimento. De acordo com as suas palavras:

“...a pessoa tem...tem que partir da pessoa, tem que partir do indivíduo. Agora...nós também somos responsáveis por essa força...é verdade...o formador motiva, fomenta, desenvolve, descobre, faz descobrir”. (formador TIC)

Estas palavras elucidam bem como o percurso formativo é um percurso feito “lado a lado”, formador e formando.

Terminamos com a apresentação de algumas perspectivas de uma das formadoras da área tecnológica.

Para esta formadora os Cursos EFA eram um contexto formativo que permitia aos formandos, especialmente àqueles que tinham tido más experiências escolares e que tinham interrompido o seu percurso escolar por motivos diversos, “a descoberta de capacidades”, recorrendo às suas palavras:

“eles [os formandos] saíram da escola por motivos diversos, não é? E depois vêm fazer formação e descobrem que têm capacidades...descobrem que têm capacidades, e depois...dá uma vontade

de voltar a estudar e continuar...o que eu tenho visto é muito isso também!" (formadora da área tecnológica)¹⁰⁹

A propósito da saída precoce da escola, esta formadora entendia que a mesma se devia a motivos diversos relacionados com os próprios (desinteresse e questões muitas vezes relacionadas com a adolescência e o "ser jovem"), com as suas famílias (problemas familiares, desresponsabilização familiar e pouca valorização da escola, que se traduzia no "desinvestimento das famílias na educação dos filhos"), e com a própria escola (que não se interessava por aqueles que tinham maiores dificuldades). Vejamos, a este propósito, o seu testemunho:

"Quando eu lhes pergunto porque saíram da escola alguns dizem: - 'oh professora foram as companhias...os professores não ligavam, em casa também ninguém me ajudava". Continuando a formadora afirmou:

"A escola não os interessava e não há um interesse da escola por estas pessoas...o que eu vejo é o seguinte, e o que eles falam também, a escola parece que não agarra estas pessoas, sabe? Joga de lado, não se interessa, não há um interesse, o que é que acontece? Eles perdem a motivação...não querem mais estudar, porquê? 'Não consigo, eu sou rotulado de incapaz, ninguém se interessa por mim!' Então eu vou, simplesmente deixar de estudar!' É aqui que acontece, eu olho para eles e falo com eles: 'Eu não consigo perceber às vezes minha gente, como é que vocês pararam de estudar!? Como é que vocês não continuaram? Porque vocês têm capacidades, vocês conseguem...ah...porque os professores não se interessavam e as companhias também não eram boas...'" (formadora da área tecnológica)

Em muitas situações a formadora incentivava os formandos a continuarem os seus estudos, dizendo-lhes: *"mas você não pode parar, você tem de continuar!"* (formadora da área tecnológica).

Este era na sua perspetiva, um dos papéis mais importantes do formador, a valorização das capacidades dos formandos:

"Eu consigo fazer com que as pessoas se comecem a valorizar, e reconheçam que realmente elas têm capacidades, elas conseguem...porque eu sou assim...eu valorizo muito tudo...eu dou muito valor e isso faz com que eles vejam que eles conseguem, eles têm capacidades, eles podem avançar, isso também depende muito do formador." (formadora da área tecnológica).

Para esta formadora, para além da importância da atitude do formador face aos formandos, era fundamental utilizar metodologias de ensino/aprendizagem que articulassem a teoria com a prática e que valorizassem os saberes experienciais dos formandos, o que colocava os formandos e formador numa situação de "igualdade", no sentido em que para ambos, aquele era um percurso de aprendizagem:

"Eu digo assim...é o que eu digo: 'vocês têm as experiências de vocês que é muito importante, e eu quero trabalhar é a experiência de vocês, porque eu também vou aprender com vocês, com a experiência. Então essa experiência que vocês trazem a gente não vai jogar fora, nós vamos aproveitar tudo isso, então o que é que você faz? Você vai aproveitando os exemplos deles e vai juntando com a sua teoria, vai fazendo um cruzamento da teoria com a prática, e o que é que

¹⁰⁹ A formadora, a propósito da continuação dos estudos, deu o exemplo de alguns formandos que após terem concluído o 9º ano, prosseguiram os estudos até ao 12º ano, tendo alguns deles ingressado no ensino superior (já falámos deste tipo de percurso anteriormente, a partir da nossa experiência profissional).

acontece? Quando eles vão colocando as experiências, você nota que eles ganham importância, se sentem importantes, é fantástico, é muito positivo mesmo, eu pelo menos me sinto assim, para mim é muito gratificante!" (formadora da área tecnológica)

Em seu entender, trabalhar a motivação dos formandos era fundamental; a motivação era na sua perspectiva algo que se ia desenvolvendo ao longo do curso (embora não se pudesse afirmar que este processo se observava em todos formandos, observa-se em muitos deles, o que também era motivador para os formadores):

"Muitas vezes começam assim, né? Vêm p'ra cá porque estão desempregados, não conseguem trabalho e precisam também sobreviver, mas com o andar do curso eles vão descobrindo que eles são capazes, que eles conseguem, então, então eles ganham essa satisfação...e vão ganhando gosto pelo curso...e nós também!"

Finalizando, importa referir a importância atribuída por esta formadora, aos afetos, numa relação pedagógica; a formadora considerava que muitas vezes adotava uma atitude mesmo maternal de forma a criar um ambiente pedagógico que fosse promotor das aprendizagens e criador de "oportunidades":

"Eu não consigo fazer formação sem ter essa relação de afeto com as pessoas, sabe eu não consigo! Eu procuro-me colocar no lugar deles e perceber porque é que eles estão aqui, o que é que eles querem, né? É como se eles fossem meus filhos, imagina que os meus filhos estivessem nessa posição...não estão...tiveram as oportunidades, mas imagina como é que eu faria se fossem meus filhos, é dessa forma que eu faço. Não deixo de ser formadora, a profissional que quer disciplina, quer respeito. Mas eu também tenho esse lado afetivo, não consigo ser de outra forma, é meu!"

A formadora vai ainda mais longe dizendo que sem afeto não pode haver aprendizagem e que esta é, em seu entender, uma das lacunas da escola, que não tem em consideração o percurso de vida dos alunos:

"É assim Luísa, eu vou-lhe explicar. É assim, você imagina, são adultos e jovens que tiveram um percurso difícil, tiveram várias frustrações, infelizmente é verdade...e a escola... Eu acho que a escola tem uma grande parcela de culpa em relação a estas pessoas...eles não tinham, muitas vezes não tinham essa relação de afeto com os professores...e essa relação de ajuda, de afeto com o formando...se não tiver afeto não tem aprendizagem." (formadora da área tecnológica)

Na linha do que já foi dito esta formadora reforça:

"Para mim é fundamental! Para mim é fundamental a empatia, você se tentar colocar no lugar do outro, você perceber que eles têm problemas, que eles têm filhos em casa, que eles tão passando por dificuldades financeiras, tá entendendo? Tentar perceber essa parte toda. Isso é importante!" (formadora da área tecnológica).

Em jeito de síntese, os testemunhos do mediador e dos formadores entrevistados salientaram a evolução das perspectivas dos formandos ao longo do processo educativo e formativo e a importância das estratégias "motivadoras" que fidelizassem os formandos a esse processo. Estas estratégias passavam, em muitas situações pela adoção de metodologias pedagógicas adequadas aos públicos em formação, pelo "apoio" dado aos formandos e pelo criação de um "ambiente pedagógico" apoiado

também em relações “de afeto” entre os formadores e os formandos. Para que se verificasse o sucesso educativo e formativo, na opinião dos entrevistados, era também importante o desenvolvimento de determinadas atitudes face ao “estar em formação” (“predisposição para aprender” por parte dos formandos) e às “capacidades dos formandos” (tanto formandos como formadores tinham de acreditar nessas capacidades). No que respeita às atitudes dos formandos face aos últimos aspetos referidos, salienta-se a importância do trabalho desenvolvido pelo formador. Por fim, são de registar os pontos de vista dos formadores sobre as diferenças existentes entre o “ambiente escolar” e o “ambiente formativo”, sendo este, na perspectiva dos entrevistados, criador de mais “oportunidades”, especialmente para públicos com experiências escolares anteriores, negativas.

5.2. Os Formandos do Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha

No presente capítulo apresentaremos os principais dados empíricos recolhidos através da realização das entrevistas aprofundadas aos formandos que integravam a turma em análise.

Começamos por apresentar um conjunto de dados sociográficos relativos ao grupo de formandos entrevistados: sexo e idade; situação sociofamiliar (destacando-se a análise de algumas questões relativas às dinâmicas de conjugalidade e descendência que até àquela altura, tinham caracterizado os percursos de vida dos formandos), e a sua situação face ao emprego, particularmente aquando da inscrição no Curso EFA.

Após esta etapa, a nossa atenção deslocar-se-á para os seus percursos e contextos de vida; nesse momento, analisaremos, em particular, os seus contextos familiares de origem, assim como as suas experiências/percursos escolares e profissionais.

Este capítulo termina com a “experiência formativa EFA”, colocando-se o enfoque particularmente, no domínio das motivações de inscrição, e, também de frequência do curso, e finalmente, no domínio dos projetos (futuros) dos formandos.

5.2.1. Sociografia do grupo

Começamos por evidenciar que o perfil dos formandos entrevistados apresentava algumas características que se relacionavam com as próprias características do então modelo de funcionamento dos Cursos EFA, nomeadamente no que respeita aos seus destinatários preferenciais. Conforme já referido, estes Cursos constituíam, designadamente numa primeira fase, uma oferta integrada de educação e formação, destinada a públicos adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados, quer do ponto de vista escolar quer profissional. Além disso, os destinatários preferenciais dos cursos eram os indivíduos desempregados; os indivíduos que pertenciam a grupos desfavorecidos que se encontravam abrangidos por medidas de política social como o Rendimento Social de Inserção (RSI); e finalmente, os ativos empregados com baixas qualificações escolares e profissionais (Canelas et al., 2003).

Tendo em vista conhecer o perfil social dos formandos entrevistados, selecionámos um conjunto de variáveis que nos permitiriam ficar a conhecer o seu perfil¹¹⁰. Partiu-se ainda da perspectiva que as referidas variáveis, contribuiriam também, e ao lado de outras, para a compreensão de algumas questões que atravessam este estudo. Ao longo deste capítulo teremos oportunidade de desenvolver a nossa reflexão sobre a informação recolhida.

Sexo e idade

Relativamente a estas duas variáveis, no Quadro 1, apresentam-se os dados relativos aos formandos entrevistados.

Quadro 1: Idade e sexo dos formandos do Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha

Formandos	Idade	Sexo
"António"	34 anos	masculino
"Cátia"	27 anos	feminino
"Rui"	39 anos	masculino
"Cristina"	32 anos	feminino
"Isabel"	35 anos	feminino
"Clotilde"	35 anos	feminino
"Florbela"	36 anos	feminino
"Manuela"	45 anos	feminino
"Ivone"	26 anos	feminino

Conforme podemos observar no Quadro 1, a maioria dos formandos que integravam a turma eram do sexo feminino (7 mulheres e dois homens) e tinham idades compreendidas entre os 26 e os 45 anos, registando-se uma média etária de 34 anos de idade. Relativamente a esta última variável, verifica-se que a quase totalidade dos formandos se situava na "idade adulta jovem" (dos 20 aos 40 anos), havendo apenas um formando na "meia-idade adulta" (dos 40 aos 65 anos)¹¹¹.

Relativamente à idade e ao sexo dos formandos, observa-se uma homologia entre a realidade do grupo entrevistado, e os resultados obtidos no âmbito de um estudo de avaliação, que incidiu sobre as duas primeiras candidaturas ao então programa de financiamento dos Cursos (o denominado Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social – POEFDS), candidaturas essas, que englobaram mais de 500 cursos e cerca de 7000 adultos. Relativamente à idade, os resultados deste estudo de avaliação indicaram que cerca de 80% dos formandos eram mulheres, e que predominava o escalão etário dos 25 aos 34 anos de idade, o grupo dos denominados "adultos jovens" (Ávila, 2004).

Relativamente à variável sexo, para além do estudo anteriormente referido, outras pesquisas desenvolvidas em vários países, incluindo Portugal, têm vindo a revelar a crescente feminização da população estudantil em vários níveis de ensino, como por exemplo, no ensino superior (Alves, 2003;

¹¹⁰ As variáveis agora selecionadas foram: sexo; idade; estado civil e situações de conjugalidade; número de filhos; grau de escolaridade quando ingressou no curso EFA; certificação que pretendia obter e situação face ao emprego quando ingressou no curso EFA.

¹¹¹ Papalia e Olds (1992, citado em Fonseca, 2004) propõem que a idade adulta se divida em 3 períodos: - "idade adulta jovem": dos 20 aos 40 anos; - "meia-idade adulta": dos 40 aos 65 anos; - "idade adulta tardia": dos 65 anos em diante.

Grácio, 1997). Segundo Sérgio Grácio, em Portugal, as raparigas para além de passarem a estar em maior número na escola, também passaram a ter um melhor aproveitamento escolar que os rapazes. Nesta perspetiva, apesar da classe social de origem influir mais no aproveitamento escolar do que o género, as raparigas têm demonstrado depender menos do seu meio de proveniência do que os rapazes (Grácio, 1997).

De acordo com Patrícia Ávila, se nos centrássemos apenas na população adulta que até então tinha frequentado os Cursos EFA, "o maior peso das mulheres é de tal ordem que não pode apenas ser explicado pelo facto de estas serem, em termos comparativos com os homens, mais desqualificadas ou terem maiores taxas de desemprego, revelando sim, um maior protagonismo no aproveitamento de oportunidades que visam a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e profissional" (Ávila, 2004:39).

Em nosso entender, múltiplos fatores, nomeadamente de ordem social, poderão ter contribuído para que as mulheres, sobretudo as "adultas jovens", tenham aproveitado melhor as oportunidades educativas disponíveis no nosso país, nomeadamente a oferta EFA.

Na nossa perspetiva, esse melhor aproveitamento de oportunidades poderá relacionar-se com a maior capacidade que as mulheres têm vindo a demonstrar em transformar posições à partida mais vulneráveis, em posições mais favoráveis; isto é, perante o seu desfavorecimento no mercado de emprego, onde como é sabido têm menos oportunidades, e além disso, quando integradas nesse mercado, têm também menores oportunidades remuneratórias e de estatuto, "compensam" este conjunto de vulnerabilidades com um melhor aproveitamento do mercado escolar. A este propósito, algumas pesquisas têm vindo a demonstrar que a existência de maiores oportunidades de emprego poderá ter um efeito negativo sobre a procura de ensino/escolarização (Grácio, 1997).

Por outro lado, o plano simbólico e das representações poderá também produzir os seus efeitos; uma vez que os homens no mercado de emprego têm usufruído de mais oportunidades e vantagens, poderão desenvolver um conjunto de representações mais "confiantes e otimistas" face às suas oportunidades no mercado de emprego, o que poderá contribuir para o seu maior afastamento em relação a processos educativos e formativos na idade adulta, mesmo que já tenham experimentado dificuldades em encontrar emprego.

Retomando a questão da idade dos formandos, colocamos a hipótese (embora não estudada no quadro desta pesquisa) dos formandos um pouco mais velhos serem em menor número, possivelmente por duas ordens de razões: podendo os Cursos EFA representar uma possibilidade de "mudar de vida", isto é, de inverter percursos profissionais marcados pelo desemprego, em muitos casos de longa duração, as entidades promotoras e formadoras, responsáveis pela seleção dos formandos, tenderiam eventualmente a dar prioridade aos indivíduos mais novos, por eventualmente terem uma representação mais positiva relativamente às suas possibilidades de se adaptarem ao Curso e posteriormente ingressarem no mercado de trabalho. Partimos da hipótese que predominava a conceção que, "quanto mais jovem", maior será a motivação para frequentar o curso, para se adaptar ao seu modo de funcionamento e para posteriormente ingressar no mercado de trabalho. A este propósito, representações relativas às possíveis entidades empregadoras também poderiam ter a sua influência, nomeadamente a representação de que estas privilegiariam a contratação de

indivíduos mais jovens, em detrimento de mais velhos, partindo da ideia de que os mais novos teriam mais facilidade de integração, aprendizagem e adaptação à mudança. Desta forma, e em certo sentido, as entidades promotoras e formadoras tenderiam a desenvolver uma estratégia que garantisse, o mais possível, o sucesso dos Cursos.

Apresentamos ainda a hipótese dos indivíduos mais velhos (na “meia-idade adulta”), poderem apresentar maiores resistências em aproveitar esta oportunidade educativa e formativa, por um lado, porque ao longo da sua vida, apesar das dificuldades experienciadas, acabaram eventualmente e em seu entender, por conseguir sempre “sobreviver” a essas dificuldades (por exemplo através de determinados apoios institucionais relacionados com medidas de proteção social destinadas aos mais desfavorecidos, ou através do apoio de amigos e familiares), e por outro, porque, eventualmente, ao longo da sua trajetória desenvolveram representações cada vez mais negativas acerca da possibilidade de mudança das suas condições de vida.

Sublinhamos, no entanto, mais uma vez que, as hipóteses anteriormente apresentadas não foram estudadas no âmbito desta pesquisa, carecendo por isso de confirmação empírica.

Apresentação de alguns dados de caracterização sociofamiliar

O quadro 2 apresenta um conjunto de informações relativas à situação sociofamiliar dos formandos, tendo em consideração as principais dinâmicas de conjugalidade e descendência que até aquela altura tinham atravessado os percursos de vida dos formandos.

Quadro 2 – Caracterização sociofamiliar dos formandos do Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha

Formandos¹¹²	Formalização e Percursos de Conjugalidade	Idade de entrada na conjugalidade	Idade de entrada na parentalidade	Idade e nº de filhos
“António” (34 anos)	Casado; 1ª situação de conjugalidade (casamento civil).	23 anos (viveu durante 3 anos em união de facto, tendo casado aos 26 anos)	28 anos	1 filho; 6 anos; Fruto da 1ª e única relação conjugal.
“Cátia” (27 anos)	Vivia em união de facto; 1ª situação de conjugalidade.	20 anos	Sem filhos (Gravidez mal sucedida há 7 anos)	Sem filhos
“Rui” (39 anos)	Situação de pré-conjugalidade; nunca viveu em situação de conjugalidade.	Nunca viveu em situação de conjugalidade	Sem filhos	Sem filhos
“Cristina” (32 anos)	Vivia em união de facto; 2ª situação de conjugalidade; (1ª situação de conjugalidade: casamento civil tendo o estatuto formal de divorciada).	16 anos	18 anos	2 filhos; 13 e 4 anos, respetivamente; Filha mais velha fruto do 1º casamento e filha mais nova fruto da 2ª relação conjugal.
“Isabel” (35 anos)	Encontrava-se separada (tinha vivido em união de facto e tratava-se da 1ª situação de conjugalidade).	18 anos	26 anos	2 filhos; 8 e 4 anos, respetivamente; Ambos eram fruto da 1ª e única relação conjugal da entrevistada.
“Clotilde” (35 anos)	Encontrava-se separada; (tinha vivido em união de facto, desconhecemos se já tinha experienciado outra(s) situação(ões) de conjugalidade).	Desconhecida	31 anos	1 filho; 4 anos; Fruto da única relação conjugal conhecida, da entrevistada.
“Florbela” (36 anos)	Vivia em união de facto; 3ª situação de conjugalidade; (viveu em união de facto nas duas situações de conjugalidade anteriores).	17 anos	17 anos	3 filhos; 19 anos; 9 anos e 19 meses, respetivamente; A entrevistada encontrava-se a viver a 3ª relação conjugal, tendo nascido 1 filho de cada uma delas.
“Manuela” (45 anos)	Tinha vivido em união de facto com companheiro já falecido; Tratava-se da 2ª situação de conjugalidade; Considera-se viúva, não sendo no entanto esse o seu estatuto formal; (separou-se do primeiro companheiro com quem tinha contraído casamento civil; o seu estatuto era o de casada uma vez que o primeiro companheiro não lhe concedia o divórcio)	21 anos	24 anos	3 filhos; 21, 19 e 13 anos, respetivamente; Os dois filhos mais velhos eram fruto do 1º casamento e a filha mais nova era fruto da 2ª relação da entrevistada (do companheiro já falecido)
“Ivone” (26 anos)	Encontrava-se separada; (tinha vivido em união de facto e tratava-se da 1ª situação de conjugalidade)	18 anos	21 anos	1 filho; 5 anos; Fruto da 1ª e única relação conjugal já vivida pela entrevistada

¹¹² De forma a garantir o anonimato dos formandos entrevistados, atribuímos um nome fictício a cada um deles.

Conjugalidade e descendência

Os aspetos da vida dos inquiridos sobre os quais se centra agora a nossa análise relacionam-se sobretudo com as dinâmicas da vida familiar dos mesmos. A breve análise que agora se apresenta (posteriormente proceder-se-á ao aprofundamento destas questões) assenta na importância da dimensão temporal, mostrando-se pertinente conhecer os percursos ou, se preferirmos, as trajetórias destes indivíduos, tendo como referência algumas características da sua vida familiar ao longo do tempo. As abordagens dinâmicas ou processuais da realidade familiar assentam em perspetivas teóricas que defendem a pertinência da abordagem temporal dos percursos familiares.

Desse conjunto de enfoques teóricos salientamos a perspetiva “desenvolvimentista” e a “teoria do *life course*”. A primeira perspetiva apoia a sua análise sobre as dinâmicas familiares no conceito de “ciclo de vida familiar”, salientando as suas etapas típicas, como sejam: o casamento, a vida em casal sem filhos e a vida em casal com filhos pequenos (Wall, 2005). A segunda perspetiva dá relevo a determinados momentos que marcam a história dos indivíduos por afetarem a estrutura relacional da família, que se organiza, reorganiza e adapta a acontecimentos importantes de *transição* familiar, também chamados de momentos de *transições-chave* (Wall, 2005; Lalanda, 2005). Desenvolvendo brevemente esta concetualização, diremos que a teoria do *life course* veio propor “alguns conceitos mais flexíveis e mais centrados nos percursos de cada indivíduo dentro da família. [A teoria do *life course*] Sublinhou, por um lado, a importância do estudo dos momentos ou *transições-chave* da vida familiar e propôs, por outro lado, uma visão da família como uma espécie de matriz composta por um conjunto de *percursos de vida* individuais – construídos na base de diferentes trajetórias escolares, profissionais, conjugais – que, na sua articulação, e ao longo do tempo, vão matizar, de forma diferenciada e original, o percurso e a dinâmica de cada família” (Wall, 2005: 39). Como exemplos de momentos ou *transições-chave*, temos a entrada na conjugalidade e a passagem para a parentalidade.

Passemos agora a uma primeira caracterização e análise de alguns aspetos da dinâmica familiar dos formandos que integravam o Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha.

Conforme podemos observar no Quadro 2, assistimos a uma pluralidade de situações no que respeita às dinâmicas de conjugalidade e à descendência dos inquiridos, tendo em consideração tanto o percurso de vida dos formandos (perspetiva dinâmica ou processual), como a situação dos mesmos no momento da inquirição. Importa, no entanto desde já referir que, a par dessa pluralidade de percursos e situações também se registam alguns aspetos comuns ou transversais, conforme veremos adiante.

Começemos a nossa análise pela situação e vínculo conjugal dos formandos. Neste domínio, os inquiridos (que conforme sabemos eram, na sua maioria, mulheres), aquando da inquirição, experienciavam situações diversas.

Como podemos observar no Quadro 2 a situação dos inquiridos repartia-se quase equitativamente por dois tipos de situações: os que não viviam em conjugalidade (5) e os que experienciavam uma situação de conjugalidade (4).

Aprofundando um pouco a nossa análise, podemos observar que entre os 5 indivíduos que se encontravam na primeira situação referida, 4 já tinham, no passado, vivido em conjugalidade,

encontrando-se na altura quase todos "separados" (uma das inquiridas era viúva¹¹³). Desse grupo de indivíduos apenas um nunca tinha tido uma experiência conjugal.

Relativamente aos inquiridos que viviam em conjugalidade, três viviam em "união de facto", contra um que tinha formalizado a sua união através do casamento civil.

A informação obtida relativamente à situação e ao percurso conjugal dos formandos permite-nos afirmar que, neste domínio a experiência de vida dos formandos apresentava algumas linhas de convergência a salientar; assim, e embora a situação dos formandos não fosse homogénea, se tivermos em consideração o percurso conjugal dos inquiridos, a quase totalidade do grupo (com exceção de um indivíduo que nunca teve qualquer experiência conjugal), já tinha experienciado uma ou mais situações de conjugalidade, predominando as "uniões de facto".

Estes dados permitem-nos tecer algumas considerações relacionadas com os percursos e tipos de vínculos conjugais dos inquiridos. Verificava-se assim que a maioria dos inquiridos já tinha passado por vários momentos de transições-chave associadas nomeadamente à entrada na vida conjugal, às situações de separação (que já tinham sido experienciadas por vários inquiridos) e aos processos de recomposição familiar por que já tinham passado também alguns formandos, havendo mesmo a situação de uma formanda que se encontrava na terceira situação de conjugalidade tendo já passado por dois processos de separação e de recomposição familiar.

Relativamente aos tipos de vínculos conjugais estabelecidos pelos formandos, e tendo em consideração todas as situações relacionais de cada um dos indivíduos, há apenas a registar três uniões conjugais formalizadas pelo casamento, tratando-se de um casamento civil e de dois religiosos. No primeiro caso trata-se da primeira, única e ainda união conjugal do formando (referimo-nos ao "António"), os outros dois casos diziam respeito à primeira das duas uniões conjugais vividas pela "Manuela", e pela "Cristina".

Em suma, e tendo em consideração, o tipo de vínculos conjugais estabelecidos pelos formandos ao longo da vida registam-se apenas três situações de união conjugal formalizadas através do casamento contra nove situações de união de facto (tendo em consideração todas as uniões já experimentadas pelos entrevistados).

Embora os dados apurados digam respeito a um número muito reduzido de indivíduos parece-nos pertinente refletir sobre a situação do grupo por nós analisado à luz dos resultados obtidos por outros estudos, nomeadamente de âmbito nacional, parecendo-nos pertinente tecer, a este propósito, algumas considerações¹¹⁴.

Assim, e em primeiro lugar, salientamos o facto do grupo de indivíduos por nós estudado acompanhar de uma forma particularmente expressiva algumas tendências que caracterizam as dinâmicas familiares e conjugais no Portugal contemporâneo¹¹⁵.

¹¹³ Referimo-nos à "Manuela", que se encontrava numa situação que podia ser entendida como ambígua na medida em que, se tivermos em consideração o seu percurso conjugal, observamos que esta formanda se colocava na situação de viúva (por relação à sua segunda e última relação conjugal), apesar de formalmente ainda se encontrar casada com o seu primeiro marido (de acordo com as suas declarações, "o seu primeiro marido, com quem tinha contraído matrimónio religioso não lhe dava o divórcio").

¹¹⁴ Destacamos, a este propósito o projeto *Famílias no Portugal Contemporâneo*, que decorreu entre 1997 e 2005, no quadro do CIES e do ICS/UL (Wall, 2005).

¹¹⁵ A sociedade portuguesa, nas últimas décadas tem acompanhado o movimento de informalização da vida familiar e conjugal, que se tem manifestado, nomeadamente, através de uma aceitação bastante generalizada da rutura conjugal (a prática do divórcio tem aumentado de forma regular desde os anos 90), o que é revelador de uma visão menos institucional da vida

Como podemos observar, no grupo de indivíduos estudado regista-se uma predominância das uniões de facto, tendo a maioria dos formandos já experienciado situações de rutura conjugal seguidas, em alguns casos, de processos de recomposição familiar, sendo estes percursos conjugais exemplos inequívocos do chamado movimento de informalização da vida familiar e conjugal que se começou a evidenciar na sociedade portuguesa de forma mais notória nas últimas décadas do séc. XX e que, embora discretamente, têm vindo, ao longo dos últimos anos, a assumir maior visibilidade. No caso do grupo em análise, parece-nos que a predominância assinalável das uniões de facto em detrimento do casamento formal, civil ou religioso, estará relacionada, pelo menos em parte, não tanto com uma tomada de posição ideológica face à institucionalização dessa dimensão da sua vida privada, mas com circunstâncias como a entrada precoce na conjugalidade, associada a situações socioeconómicas atravessadas pela instabilidade e precariedade, conjugáveis ainda, na maioria dos casos, com o desemprego ou com empregos precários. A este propósito, não podemos esquecer que o grupo de formandos em análise saiu da escola com poucos recursos para a vida, pelo menos no que respeita ao domínio das credenciais escolares, e sem qualquer espécie de qualificação profissional.

Terminamos esta etapa da nossa análise salientando que, entre os nove inquiridos, sete tinham entre um e três filhos. Observou-se ainda que, entre os entrevistados com filhos (um homem e seis mulheres), apenas um deles (o entrevistado do sexo masculino) ainda não tinha vivido ao longo da sua vida, pelo menos por algum tempo, em situação de monoparentalidade (quando da realização das entrevistas, quatro das sete mulheres inquiridas viviam nessa situação) e que, nas situações em que as inquiridas passaram por processos de separação e recomposição familiar, foram frequentes as situações em que os filhos, ou alguns deles, foram viver, pelo menos temporariamente, para casa de outros familiares, especialmente para casa dos avós paternos (quando da realização das entrevistas, observavam-se duas situações em que esse apoio tinha passado de temporário a definitivo, sendo pouco frequente o contacto entre as entrevistadas que se encontravam nessa situação e os filhos). Refira-se ainda que, em nenhum dos casos de separação e de existência de filhos fruto dessas relações, o progenitor, aquando da entrevista, prestava qualquer apoio significativo à progenitora, sob a forma de pensão de alimentos ou sob outra forma não regulada formalmente. Na maioria das situações de separação com filhos, estávamos perante pais que não exerciam qualquer espécie de função parental.

Grau de escolaridade à entrada no Curso e certificação “potencial”

Relativamente ao grau de escolaridade aquando do ingresso no curso EFA, todos os formandos possuíam, nomeadamente de acordo com os atuais parâmetros/exigências de qualificação, baixos níveis de certificação escolar, não possuindo também qualquer espécie de qualificação profissional formalmente certificada.

conjugal; de uma tendência crescente, embora minoritária, de entrada na conjugalidade através da coabitação seguida do casamento (1 em 10); assim como através de um aumento, embora ligeiro, das uniões de facto, visto que, no que respeita à entrada na vida conjugal, predomina o casamento formal, civil ou religioso. Assim e apesar de uma significativa predominância do casamento formal, os percursos conjugais dão sinais de uma menor estigmatização do divórcio e dos processos de recomposição familiar, assim como da situação de coabitação, que maioritariamente ainda se relaciona com processos, por assim dizer, “preparatórios” do casamento formal (Wall, 2005).

Os formandos tinham tido diferentes percursos escolares, observando-se também diferenças relativamente ao momento em que esse percurso escolar tinha sido interrompido. O grupo/turma era constituído por formandos que apenas tinham completado o 1º ciclo do ensino básico (quatro anos de escolaridade), por formandos que tinham completado o 2º ciclo do ensino básico (seis anos de escolaridade) e por uma formanda que se tinha aproximado do 3º ciclo (nove anos de escolaridade), uma vez que terminou com sucesso o 8º ano de escolaridade.

Se tivermos em consideração o nível de escolaridade obrigatório de referência quando cada formando interrompeu o seu percurso escolar, verifica-se que tendo em consideração a sua idade, cinco não tinham completado a escolaridade obrigatória, contra quatro que a tinham completado. Assim, nem todas as situações se configuravam do ponto de vista jurídico-legal como situações de abandono escolar ou de saída precoce da escola. Apesar das diferenças relativas ao nível de escolaridade dos formandos no momento do ingresso no curso, após a sua conclusão, todos obteriam o mesmo nível de certificação. No final do processo educativo e formativo, os formandos que o completassem e que atingissem os objetivos de aprendizagem propostos, obteriam um Certificado de Educação e Formação de Adultos do tipo Básico 3, equivalente ao 3º ciclo do ensino básico e ao nível II de qualificação profissional.

Como sabemos, de acordo com o modelo organizativo dos Cursos EFA então em vigor, um Curso poderia atribuir um ou mais níveis de certificação (B1, B2, e/ou B3), cabendo às entidades promotoras definirem, quando da apresentação das candidaturas, isto é antes de conhecerem os formandos, o nível ou os níveis de certificação que cada curso poderia conferir. Se tivermos em consideração as duas primeiras candidaturas efetuadas ao já referido POEDS, no âmbito das quais funcionaram, como sabemos, cerca de 500 Cursos, a sua esmagadora maioria poderia apenas conferir um nível de certificação (o B2 ou o B3), tendo sido muito reduzido o número de Cursos aprovados que poderiam conferir o nível B1, ou dois níveis de certificação: B1+ B2 e B2 +B3 (Ávila, 2004).

A este propósito, parece-nos pertinente aprofundar um pouco a nossa reflexão: pretendendo os Cursos EFA representar um modelo organizativo que visava potenciar as competências (de vida) que os adultos já possuíssem e que assentava em percursos de formação personalizados, modulares, abertos e flexíveis, definidos localmente de forma a responder às reais necessidades dos grupos e indivíduos em aprendizagem (perspetiva construtivista ao nível da conceção do currículo), parece-nos que, tendo em consideração a heterogeneidade dos percursos escolares, dos níveis de certificação escolar e as competências desenvolvidas pelos indivíduos ao longo da vida, poderia ser vantajoso aumentar o número de ofertas educativas e formativas que possibilitassem a obtenção de diferentes níveis de certificação, estratégia esta que poderia contribuir para uma melhor concretização de um dos principais objetivos dos Cursos EFA, isto é, que estes representassem uma oferta educativa e formativa ajustada aos diferentes percursos de vida dos indivíduos e às suas diferentes e reais necessidades.

A situação face ao emprego – ou a predominância do desemprego

No momento da inscrição no Curso EFA, a maioria dos formandos encontrava-se na situação de desemprego, sendo variável o período de tempo em que se encontravam nessa situação. Apenas duas formandas se encontravam noutra situação – uma, apesar de formalmente se encontrar desempregada, trabalhava há já alguns anos na esfera da economia informal (era “ama” no seu domicílio); e outra era colaboradora intermitente de uma empresa de trabalho temporário.

Importa neste momento salientar que os adultos desempregados e os adultos inseridos em grupos desfavorecidos foram, pelo menos, nas já referidas primeira e segunda fases de funcionamento dos Cursos EFA, o público maioritariamente abrangido por esta oferta educativa e formativa. Mais em concreto, os dados relativos às duas primeiras candidaturas ao então POEFDS indicam que a grande maioria dos Cursos aprovados (87%), dirigiam-se especificamente a grupos desfavorecidos, com destaque para os beneficiários do Rendimento Social de Inserção, e os adultos desempregados. Os Cursos dirigidos a ativos empregados e a jovens à procura do primeiro emprego tinham então muito menor expressão - respetivamente, 10% e 3% dos Cursos financiados (Ávila, 2004). De acordo com Patrícia Ávila, “até ao momento, os cursos EFA parecem estar a dirigir-se, quase exclusivamente, para os segmentos da população mais carenciados, ficando, por sua vez, dele quase ‘excluídos’ os adultos pouco qualificados, mas ativos e empregados, ou seja, aqueles que estão atualmente no centro das dinâmicas e processos de desenvolvimento económico do país e das empresas” (Ávila, 2004: 21).

Colocamos a hipótese da esmagadora maioria dos Cursos EFA ter tido, pelo menos nos primeiros anos, como públicos preferenciais grupos de indivíduos que se encontravam em situação de vulnerabilidade, se poderá relacionar, em grande parte, com o perfil das principais entidades públicas e privadas até então promotoras de grande número de cursos.

Apesar dos Cursos EFA poderem ser promovidos tanto por entidades públicas como privadas, um número muito significativo de cursos aprovados no âmbito das duas candidaturas de referência foram promovidos por entidades que integram o chamado 3º setor da economia - as instituições privadas sem fins lucrativos, nomeadamente as instituições particulares de solidariedade social e as associações de desenvolvimento local. Além destas entidades, apenas se poderá destacar o IEFP enquanto entidade pública que, naquele período, promoveu o maior número de Cursos EFA dirigidos àqueles públicos¹¹⁶.

Parece-nos que o facto de outros indivíduos (como os ativos empregados, embora com baixas qualificações) não terem sido igualmente abrangidos por esta nova proposta educativa e formativa acabou por se relacionar com o facto das entidades que melhor aderiram a este novo modelo serem entidades que, pela sua natureza e pela sua missão dirigem a sua ação a públicos vulneráveis ou em

¹¹⁶ Especificando, e de acordo com os dados disponíveis relativos aos cursos em funcionamento em 2002, as instituições particulares de solidariedade social definiram como público preferencial os adultos desempregados (74%); as associações de desenvolvimento local também dirigiram a sua ação maioritariamente para esse público (55%) tendo no entanto também desenvolvido um número significativo de cursos junto de adultos inseridos em grupos desfavorecidos (36%). Por sua vez, o IEFP deu prioridade aos adultos inseridos em grupos desfavorecidos (75%), tendo dirigido os restantes cursos aos adultos desempregados (25%). Referem-se ainda as empresas/associações empresariais por terem desenvolvido um número considerável de cursos, neste caso junto de públicos mais diversificados, incluindo os ativos empregados (em risco de desemprego). Finalmente, é de registar a quase nula participação do Ministério da Educação neste processo, nomeadamente, através do possível envolvimento das escolas de ensino básico e secundário (Ávila, 2004).

risco de vulnerabilidade (muitas vezes associada a situações de desemprego, particularmente de longa duração), através da implementação de projetos e/ou serviços específicos (como pode ser entendida a promoção de um Curso EFA).

A este propósito, não podemos deixar de referir a importância que o Rendimento Mínimo Garantido (RMG), depois denominado Rendimento Social de Inserção (RSI) pode ter tido, no que respeita ao particular envolvimento de algumas entidades na promoção de Cursos EFA destinados a determinados públicos. De acordo com o previsto na lei, o RSI “consiste numa prestação incluída no subsistema de solidariedade e num programa de inserção, de modo a conferir às pessoas e aos seus agregados familiares apoios adaptados à sua situação pessoal, que contribuam para a satisfação das suas necessidades essenciais e que favoreçam a progressiva inserção laboral, social e comunitária” (artigo 1º da Lei nº 13/2003, de 21 de maio)¹¹⁷. Têm direito a beneficiar desta medida indivíduos adultos (maiores de 18 anos), e respetivo agregado familiar, com residência legal em Portugal, que não possuam, juntamente com o referido agregado, um nível de rendimentos considerado “mínimo” para fazer face a um conjunto de despesas básicas associadas ao bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos. Esta medida supõe a atribuição de uma prestação pecuniária assim como a contratualização entre os beneficiários e a entidade local gestora da sua atribuição (o núcleo local de inserção¹¹⁸), de um programa de inserção que “é constituído por um conjunto de ações destinadas à gradual integração social dos titulares desta medida, bem como dos membros do seu agregado familiar”¹¹⁹.

Muitos dos indivíduos que requerem esta medida encontram-se desempregados, tendo em muitos casos já estabelecido uma relação com o centro de emprego da sua área de residência e com outras instituições de apoio social. As condições gerais de atribuição do RSI determinam que o direito ao mesmo, dependa da verificação de um conjunto de requisitos, entre os quais destacamos o facto dos requerentes e restantes elementos do agregado assumirem “o compromisso, formal e expresso, de subscrever e prosseguir o programa de inserção legalmente previsto, designadamente através da disponibilidade ativa para o trabalho, para a formação, ou para outras medidas que se revelarem adequadas”, (alínea c) do artigo 6º da Lei nº 13/2003, de 21 de maio).

Nesta perspetiva, poder-se-á colocar a hipótese de haver uma forte relação entre o tipo de instituições que até àquela altura mais contribuíram para a promoção de Cursos EFA (como sejam as IPSS, as Associações de Desenvolvimento Local e o IEF) e o trabalho de desenvolvimento local/comunitário¹²⁰ que promoviam junto de determinados públicos, como os desempregados, particularmente os de longa duração, e outros grupos de indivíduos que se encontravam em situações especialmente vulneráveis e que por isso eram potenciais beneficiários de determinadas medidas de política social, como o RSI, e potenciais frequentadores de ações de formação que

¹¹⁷ A Lei nº 13/2003, de 21 de maio revogou o rendimento mínimo garantido previsto na Lei nº 19-A/96, de 29 de junho, e criou o rendimento social de inserção.

¹¹⁸ Os núcleos locais de inserção têm uma base concelhia que constitui o âmbito territorial da sua atuação; integram representantes dos organismos públicos que em cada concelho são responsáveis pelos setores da segurança social, do emprego e formação profissional, da educação, da saúde e das autarquias locais. Também podem integrar o núcleo local de inserção representantes de outras entidades, públicas ou privadas, sem fins lucrativos, caso se disponibilizem para tal e estabeleçam uma parceria com o núcleo (Artigo 33º da Lei nº 13/2003, de 21 de maio).

¹¹⁹ Artigo 3º da Lei nº 13/2003, de 21 de maio.

¹²⁰ Parte-se da perspetiva de que o desenvolvimento local e/ou comunitário visa o desenvolvimento integrado de uma comunidade e representa, acima de tudo, a concertação de estratégias e metodologias de ação que pretendem alterar, para melhor, o contexto e o nível de vida das pessoas dessa comunidade (Santos, 2002).

poderiam contribuir para a sua inserção socioprofissional, como os Cursos EFA. Digamos que o trabalho já desenvolvido com aqueles grupos de população, assim como o particular envolvimento daquelas entidades em medidas como a do RSI, que definem a formação como uma das estratégias para a inserção dos desempregados e dos mais desfavorecidos, colocou aquelas instituições na linha da frente, quando se tratou de promover Cursos de Educação e Formação de Adultos.

5.2.2. Percursos de vida

Caracterizado que foi o grupo de formandos tendo em consideração um conjunto de variáveis que nos permitiram obter um primeiro conhecimento global do mesmo, temos agora o propósito de aprofundar algumas dimensões das suas histórias e contextos de vida.

As dimensões de análise agora selecionadas relacionam-se com os objetivos da pesquisa e com as hipóteses inicialmente colocadas, na medida em que se considera que a tomada de decisão de frequência do Curso EFA poderá ser melhor compreendida se focarmos a nossa análise nas experiências de vida dos sujeitos antes de ingressarem no Curso EFA.

Ao partirmos desta perspetiva de análise, privilegamos a conciliação de dois tipos de abordagem – a dinâmica, ou processual; e a situacional, ou contextual. A primeira enfatiza a dimensão temporal da vida dos sujeitos e remete-nos para determinados percursos, como sejam o escolar, o familiar e o profissional; a segunda para a situação e para as condições de vida, também a nível familiar, profissional, em que se encontravam quando tiveram a iniciativa de se candidatar à frequência do Curso.

Através deste modelo de abordagem, para além de ficarmos a conhecer as situações de vida dos sujeitos aquando do ingresso no Curso, dar-se-á relevo, por um lado, às origens e trajetórias sociais dos indivíduos entrevistados, e por outro, ao que foram, na perspetiva dos mesmos, as suas experiências de vida mais relevantes. Espera-se que o aprofundamento destas dimensões de análise, de relevância significativa no quadro de uma abordagem sociológica, dê o seu contributo para a compreensão das principais questões que atravessam este estudo.

5.2.2.1. Contexto familiar de origem¹²¹, infância e juventude – uma breve caracterização e alguns episódios de vidas

Começamos por tecer algumas considerações relativas ao tipo de respostas obtidas e ao modo como os entrevistados se posicionaram, particularmente face às questões que lhes foram colocadas a propósito da sua família de origem.

Concretizando, assim que iniciámos o processo de inquirição, deparámo-nos com o facto dos entrevistados, de uma forma geral, mostrarem alguma dificuldade em responder ao grupo de questões relativas aos seus progenitores e irmãos - em nenhuma situação os entrevistados responderam com facilidade e integralmente ao conjunto de questões que lhes foram, neste âmbito, formuladas.

¹²¹ De forma a podermos proceder a esta caracterização, os indivíduos entrevistados foram questionados basicamente sobre: a origem geográfica dos seus progenitores; a dimensão do seu agregado familiar de origem; o grau de escolaridade dos pais e dos irmãos; profissão ou profissões dos pais (ao longo da vida) e a sua situação face ao emprego; a profissão dos irmãos, no caso de já se encontrarem em idade ativa e a sua situação face ao emprego.

O confronto com esta situação fez-nos refletir sobre as suas possíveis causas; a idade (avançada) dos sujeitos não poderia constituir uma justificação compreensível, uma vez que se tratava de um grupo adulto jovem, cujos pais, na sua maioria, também não teriam ainda idades muito avançadas.

A reserva por parte dos sujeitos em falar do passado, que porventura não lhes trazia “boas memórias”, foi a segunda hipótese por nós colocada; no entanto, também esta hipótese não se mostrou totalmente satisfatória, na medida em que os mesmos sujeitos, a propósito de outras questões, nos falaram com muita facilidade de experiências vividas que os tinham “marcado” muito negativamente, havendo mesmo entrevistados que nos falaram demorada e pormenorizadamente dessas situações.

À medida que o trabalho se foi desenvolvendo é que nos foi possível compreender a situação: a maioria dos formandos apenas se relacionou (em alguns casos desde o nascimento) com um dos seus progenitores (a mãe), sendo que, relativamente a alguns indivíduos, mesmo a relação com a sua mãe nem sempre foi contínua e permanente no tempo. Nestas situações, destaca-se o papel dos avós relativamente ao tratamento/cuidado e educação dos netos desde “tenra idade” e, em alguns casos, até à sua autonomização como adultos. Salientamos ainda que também os irmãos, ou alguns irmãos, são para alguns dos respondentes pessoas desconhecidas, ou quase, em virtude de não terem crescido juntos e de não estabelecerem/manterem qualquer espécie de relação.

Apesar destas questões serem aprofundadas mais à frente, pareceu-nos importante referi-las genericamente, desde já, pela dificuldade com que nos deparámos em recolher informação sobre o contexto familiar dos formandos (pais e irmãos).

Acrescentamos ainda que, à medida que ia decorrendo o processo de pesquisa empírica, se ia consolidando mais fortemente a hipótese das dificuldades anteriormente referidas serem indicadoras de histórias e formas de funcionamento familiar que atravessaram, de uma forma marcante, os percursos de vida da maioria dos entrevistados, como veremos adiante.

Tecidas estas considerações, passamos à apresentação de um conjunto de dados relativos aos pais dos formandos. Pretende-se, através da análise da informação recolhida, dar a conhecer a família de origem dos formandos no que diz respeito a algumas dimensões consideradas significativas no quadro da análise sociológica e deste estudo em particular.

Família de origem – origem geográfica, nível de escolaridade, atividade profissional e situação face ao emprego

Quadro 3 – Família de origem dos formandos do Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha

Formandos/ Famílias de origem		Origem Geográfica	Nível de Escolaridade	Atividade Profissional Principal	Condição Perante o Trabalho
"António"	Mãe	Angola	6º ano	Auxiliar de Ação Médica	Trabalhava por conta de outrem c/ contrato de trabalho
	Pai	Angola	Não Sabe	Não Sabe	Não Sabe
"Cátia"	Mãe	Lisboa	4ª classe	Bordadeira	Trabalhava em casa
	Pai	Alentejo	4ª classe	Carteiro	Trabalhava por conta de outrem c/ contrato de trabalho
"Rui"	Mãe	Lisboa	Não sabe	Costureira	Trabalhadora intermitente em fábricas e em casa (desconhece tipos de contratos)
	Pai	Lisboa	Não sabe	Soldador	Trabalhador por conta de outrem (operário fabril c/ contrato de trabalho)
"Cristina"	Mãe	Lisboa	6º ano	Ajudante de Farmácia	Trabalhava por conta de outrem c/ contrato de trabalho
	Pai	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
"Isabel"	Mãe	Guarda (Distrito da)	Não sabe	Empregada Doméstica	Trabalhava em casas particulares s/ contrato de trabalho
	Pai	Guarda (Distrito da)	Não sabe	Biscateiro	Trabalhava mas desconhecia as condições contratuais
"Clotilde"	Mãe	Viseu	4ª classe	Nunca exerceu qualquer profissão	Não se aplica
	Pai	Viseu	4ª classe	Ferrovário	Trabalhava por conta de outrem c/ contrato de trabalho
"Florbela"	Mãe	Açores	Não sabe	Limpezas	Trabalhava para particulares s/ contrato de trabalho
	Pai	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
"Manuela"	Mãe	Vila Real (Distrito de)	Não sabe	Empregada Doméstica	Trabalhava em casas particulares s/ contrato de trabalho
	Pai	Vila Real (Distrito de)	Não sabe	Corticeiro	Operário fabril c/contrato de trabalho
"Ivone"	Mãe	Moçambique (País onde ainda reside)	Equivalente ao 9ºano	"Caixa" numa instituição bancária	Trabalhava por conta de outrem c/ contrato de trabalho
	Pai	Moçambique	Não sabe	Não sabe	Não sabe

Relativamente aos pais dos formandos (também chamados por nós de “progenitores”), recolhemos essencialmente informação relativa à sua origem geográfica (para concluir acerca de eventuais mudanças no plano residencial); ao seu nível de escolaridade (sobretudo para conhecer a duração do percurso escolar e poder compará-lo com o percurso dos seus descendentes, nomeadamente do entrevistado); à sua atividade profissional principal ao longo da vida ativa, e à sua condição perante o trabalho. Relativamente a estas duas últimas variáveis, apenas nos cingimos à principal atividade profissional dos pais dos entrevistados, apesar de, com certeza, ser também interessante conhecer os seus percursos profissionais e assim poder compará-los com os dos seus descendentes. No entanto, no quadro de um conjunto de opções que qualquer pesquisa “obriga a fazer”, decidimos não recolher informação tão aprofundada, por se tratar dos pais dos entrevistados e não dos próprios, e para não tornar o momento da inquirição excessivamente longo e cansativo para os inquiridos.

As “ausências”

O primeiro comentário que a observação dos dados apresentados no Quadro 3 suscita, relaciona-se precisamente com o facto dos indivíduos entrevistados afirmarem, quase todos, desconhecer, ou apenas conhecer parcialmente, a situação dos seus progenitores, particularmente do seu pai, relativamente às questões que lhes foram colocadas e que suportaram a elaboração do quadro acima apresentado.

Conforme já referido, esta situação torna-se particularmente evidente no que respeita ao pai de alguns dos indivíduos entrevistados. Entre os nove indivíduos entrevistados, quatro (o “António”, a “Cristina”, a “Florbela” e a “Ivone”) afirmaram desconhecer a situação do seu pai, no que respeita à totalidade ou quase totalidade das questões colocadas. Importa agora compreender os principais motivos desse desconhecimento.

Ao longo da entrevista realizada a cada um desses quatro indivíduos, verificámos que, embora por motivos diferentes, nenhum deles tinha qualquer recordação do pai biológico:

O **“ANTÓNIO”** nasceu em Angola e veio para Portugal (em 1975) quando tinha apenas dois anos; veio com a mãe e os dois irmãos que na altura tinha. O pai nunca veio a Portugal, tendo entretanto falecido. O “António” nunca teve qualquer tipo de relação com o pai.

A **“CRISTINA”** não conheceu o pai biológico; desde bebé que viveu com o padrasto. Só no fim da entrevista a Cristina nos disse que não tinha conhecido nem sabia nada do seu “verdadeiro” pai.

A **“FLORBELA”** nasceu em Moçambique (os pais emigraram dos Açores para Moçambique); o pai da “Florbela” faleceu quando esta era ainda “bebé de meses”.

A **“IVONE”**, nascida em Moçambique, não tinha qualquer recordação do pai; os seus pais separaram-se pouco tempo após o seu nascimento e o seu pai foi viver para o Norte de Moçambique, “local onde julga que ele ainda se encontra”.

Conclui-se assim que por motivo de morte ou separação, nenhum destes indivíduos conheceu o pai, sendo este uma figura ausente, quer das suas vidas, quer das suas “recordações”. Esta “ausência”

pode dever-se ao facto destes indivíduos não terem tido – para além de um contacto direto com os progenitores – qualquer espécie de contacto ou conhecimento indireto promovido pelo próprio pai ou pela mãe (nas situações em que o pai faleceu).

Colocamos a hipótese desta “página em branco” das suas histórias de vida poder estar relacionada com o próprio modo de vida dos pais dos entrevistados, marcado, em alguns casos, pela instabilidade associada a processos de “rutura” e “reconstrução” que atravessaram algumas fases das suas vidas, nomeadamente no início da sua vida adulta, fase que coincidiu com o nascimento e os primeiros anos de vida dos indivíduos entrevistados.

Os processos que chamamos de “rutura” e de “reconstrução” relacionam-se não só com o desaparecimento do pai do entrevistado e com a separação dos seus progenitores (situações que deram origem a processos de recomposição familiar), mas também com outros acontecimentos históricos do nosso país: referimo-nos concretamente ao processo de retorno de famílias de territórios como Angola e Moçambique, depois dos respetivos processos de independência.

Em suma e a propósito do que temos vindo a afirmar, os indivíduos em causa foram desde muito cedo confrontados, quer com “ausências”, quer com mudanças que se supõe tenham “marcado” as suas histórias de vida. As situações de mudança, muitas vezes repetidas e abruptas (de país, de zona de residência e/ou de habitação, de grupo doméstico de coabitação...), exigiram, quase sempre, uma rápida capacidade de adaptação das suas famílias, vivendo por vezes situações de carência, a vários níveis.

Não podemos deixar ainda de referir que, para além dos quatro formandos que não conheceram o pai biológico, temos mais dois formandos que, embora não se encontrassem naquela situação, mantinham, desde crianças, uma relação muito afastada com o seu progenitor (num dos casos, o entrevistado classifica a relação com o seu pai como “inexistente”, por se tratar de “um pai ausente”). Estas situações ocorrem num quadro de separação dos pais, tendo estes encetado novas relações conjugais. Embora estas situações de separação tenham tido efeitos diferentes sobre os formandos (num caso, a formanda, embora esporadicamente, falava telefonicamente com o pai, e este “ajudava-a quando era necessário”, noutro não existia desde há alguns anos qualquer relação pai-filho), do discurso dos mesmos podiam-se vislumbrar repercussões negativas para as suas vidas:

“A minha mãe é daqui de Alverca, nasceu na casa onde vive até agora. O meu pai é alentejano, e hoje estão separados..., tenho irmãos, mas somos meio irmãos porque cada um tem o seu pai, a minha mãe, coitada, também não teve sorte nos amores... Somos quatro irmãos, da parte do meu pai sou filha única (...), embora que a gente não se veja muitas vezes porque eu morando cá, em Alverca, e ele agora juntou-se a uma senhora, e a gente não se dá lá muito bem, e então a gente liga-se de vez em quando...quando eu preciso ele ajuda-me.” (CÁTIA)

“Os meus pais separaram-se tinha eu 5 anos, talvez tenha sido isso um pouco, uma das coisas que me marcaram..., a minha mãe fica com um irmão, eu vou com o meu pai e sou criado pela minha avó, entretanto o meu pai...Isto em St.º António dos Cavaleiros. Ehhh, e sou criado dos 5 até 13 em St.º António dos Cavaleiros. O meu pai volta-se a casar novamente, eu vou morar com o meu pai mas ao fim de um ano fujo de casa do meu pai porque não me dou com os sogros dele, e fujo lá de casa e vou pra casa da minha avó, que era quase a 200 metros a casa da minha avó, a

casa da minha avó, que morava a minha avó, o meu avô, dois tios, uma tia e um tio meu, uma prima e depois, passado uns anos nasceu um primo. Portanto, éramos uma família relativamente...relativamente grande. E uma casa que não era assim..., st.º António dos Cavaleiros foi das primeiras habitações que houve lá, não era assim grande mas, tinha dois quartos, eu dormia com o meu pai quando fui morar com os meus avós, dormia com o meu pai na sala, num sofá-cama, dormíamos os dois lá, ehh, mas pronto...

Aos treze anos voltei novamente a fugir, a fugir de casa da minha avó, porque, pronto..."

Porque é que fugiu, lembra-se?

"Lembro-me. Lembro-me porque é assim, quando saí de casa do meu pai era porque quando chegava a casa do meu pai os sogros dele, ehhm, eu chagava todo suado, transpirado, eu gostava de jogar à bola e..., era louco por jogar à bola, e então eles não gostavam que eu chagasse a casa suado e..., e reprimiam-me muito, e eu não gostava daquilo. Gostava de ir pra rua brincar e eles não me deixavam, essas coisas que as crianças gostam. Eles não..., reprimiam-me muito em casa, ficava em casa, e pronto, eu não gostava muito disso, e viver sentia-me oprimido. Em casa da minha avó, aos treze anos começa a acontecer isso também, quer dizer, já acontecia antes, mas pronto, naquela altura se calhar, aos treze anos já era altura que eu achava que queria mais e que eles não tavam a dar. E novamente fugi um pouco pa ter essa liberdade. É claro que durante esses anos todos, que vivi na minha avó, a minha mãe, duas, três vezes por ano, ia-nos visitar, a mim e à minha irmã, na altura a minha irmã foi..., tenho mais uma irmã, que foi criada pela minha avó também, desde..., com 2 anos sensivelmente. Ehhh..., e pronto, e acabei por fugir também, a minha avó dá-me..., lembro-me, isto é história de família, a minha avó dá-me 50 escudos pa ir comprar meia dúzia de ovos e eu agarrei nos 50 escudos e vim de St.º António dos Cavaleiros para..., para..., Miratejo, que era onde a minha mãe morava."

la ter com a sua mãe?

"Fui ter com ela e fiquei lá. Fugir com os 50 escudos..."

A partir daí ficou com a sua mãe?

"A partir dos treze anos fiquei sempre a morar com a minha mãe."

("RUI")

Mediante os testemunhos destes entrevistados apenas queremos evidenciar, tendo como suporte os seus testemunhos, os efeitos que alguns "acontecimentos de vida" tiveram para as várias partes envolvidas, nomeadamente, a necessidade de regressar a casa dos progenitores (os avós dos entrevistados), a necessidade de partilhar a habitação com outros núcleos familiares devido a carências económicas que os impediam de viver noutras circunstâncias, a inexistência de relações parentais contínuas e sistemáticas no tempo registando-se por vezes a existência de ruturas relacionais entre pais e filhos, e, como último aspeto, salientamos a centralidade da figura da avó que, particularmente durante a infância, desempenhou, em muitas situações, um papel decisivo no processo de desenvolvimento e de educação das crianças (sendo em alguns casos a responsável por todas as funções parentais).

A este propósito valerá ainda a pena conhecer o testemunho de outra entrevistada:

"A minha vida foi um bocado complicada, desde criança (...) tinha um padrasto que era muito mau para nós, era para mim e para o meu irmão..."

Não vivia com o seu pai? Nunca viveu... (percebemos mais tarde que não conheceu o pai)

“Não. Foi sempre com o meu padrasto. Acontece que a minha mãe, a partir do momento em que ficou em casa, começou a ter maus tratos, nós também. O meu irmão jogava, até, à bola no Santa Iria..., tudo isso foi-lhe cortado. Ele não deixava nós fazermos nada, só nos batia, à minha mãe também, pronto, a nossa vida foi sempre um bocado de baixo desses maus tratos. Aos doze anos, a minha mãe, uma vez, levou uma tarefa muito grande, o meu irmão para nos defender, porque ele depois foi crescendo, virou-se a ele à tarefa e bateu-lhe também, e ele pouse-o fora de casa, e eu também queria ir com o meu irmão porque, pronto, eu estava ali num sufoco muito grande e..., só que eu fiquei com a minha mãe. O meu irmão foi e eu fiquei com a minha mãe. Há..., um outro dia, ele torna-lhe a bater..., aquilo foi..., pronto, são coisas que eu nunca hei de esquecer, e eu tive de levar a minha mãe para o Hospital porque ela tinha os maxilares partidos a cana do nariz, coisas horríveis! E nós, a partir daí, fomos morar com os meus avós...no bairro da Encarnação, ao pé da piscina dos Olivais. Nós éramos mesmo daí, criados lá...eu e o meu irmão...porque o meu irmão já tinha saído de casa, e os meus tios sempre diziam para irmos embora, que não tínhamos necessidade de estarmos a viver..., e fomos para ao pé dos meus avós porque os meus avós tinham, mesmo ao pé da igreja da Encarnação, tinham uma vivenda aí. Eu fui criada aí, depois quando a minha mãe se reformou é que fui morar para Santa Iria, porque eu praticamente morava com os meus avós, e para mim, os meus avós são os meus pais...e nós ficámos a morar com os meus avós, só que a minha mãe..., não sei! Acho que era um amor doentio, e ele, passado um tempo de isto acontecer, telefonou-lhe. E ela ia ter com ele, coisas que nós não percebíamos porquê...Era doença...” (“CRISTINA”)

Apresentados que foram alguns aspetos e testemunhos que contribuem para a compreensão do contexto e história familiar de uma parte significativa dos indivíduos entrevistados (seis, num total de nove indivíduos), centremos a nossa análise noutras dimensões (vide Quadro 3) que nos permitem ficar a conhecer mais aprofundadamente os contextos familiares dos entrevistados e algumas das suas experiências de vida enquanto crianças.

Origem geográfica

Relativamente à origem geográfica das suas famílias, a maioria dos progenitores dos entrevistados (igualmente seis no total de nove) não nasceu na região da grande Lisboa, local onde a maioria residia desde há um número de anos significativo¹²².

As famílias de origem dos nossos entrevistados foram, na sua maioria, protagonistas de processos migratórios; por um lado, temos famílias que migraram de distritos situados no interior do país (Guarda, Vila Real, Viseu) para Lisboa, e, por outro lado, progenitores cujas vidas foram atravessadas por duplos processos migratórios. Referimo-nos concretamente aos pais do “António” e da “Florabela”. Os pais do “António”, nascidos em Angola, eram filhos de portugueses que elegeram aquele país como destino de emigração. A mãe da “Florabela” (não possuímos informação sobre o seu pai) era de origem açoriana tendo, por sua vez, emigrado para Moçambique. Tanto a mãe do “António”¹²³ como a mãe da “Florabela” regressaram a Portugal, no âmbito do processo de retorno de

¹²² Quando da realização das entrevistas, entre os progenitores ainda vivos e aqueles relativamente aos quais os seus filhos conheciam o seu “paradeiro” (não nos podemos esquecer que alguns entrevistados afirmaram desconhecer a situação dos seus progenitores, mais concretamente do seu pai) todos residiam na região da grande Lisboa com exceção dos pais da “Ivone”, que se encontravam a residir em Moçambique (local onde ambos tinham nascido e onde sempre permaneceram).

¹²³ O pai do “António” faleceu em Angola.

famílias que tinham escolhido aqueles países para se estabelecerem e aí encontrar novas oportunidades.

Em quaisquer dos casos, os movimentos migratórios de que falámos anteriormente (a ida para Lisboa e a ida para as ex-colónias) aconteceram orientados por uma vontade das famílias de melhorar as suas condições de vida e de tentar encontrar novas oportunidades. No caso das famílias que migraram do interior do país, esta mudança representava, pelo menos simbolicamente, a possibilidade de abandonar a atividade agrícola que pretendiam ver substituída, pela obtenção de um trabalho assalariado e "para toda a vida" na indústria, que se encontrava num período de franca expansão na cintura urbana de Lisboa. No caso das famílias que foram para as ex-colónias, era a esperança de encontrar "um mundo novo cheio de oportunidades".

Relativamente ao impacto que aqueles processos tiveram nas suas famílias e por referência às vidas daqueles que entrevistámos, podemos afirmar que se verificaram impactos de natureza diversa.

Relativamente às famílias oriundas do interior do país, estas acabaram, com menor ou maior dificuldade, por fixar residência permanente em Lisboa, tendo num ou noutro caso, um dos progenitores conseguido encontrar um trabalho assalariado na indústria (refira-se mais uma vez o desconhecimento de alguns entrevistados relativamente à atividade profissional, designadamente do seu pai). Apesar de adiante refletirmos mais aprofundadamente sobre as atividades profissionais dos progenitores dos formandos entrevistados, vejamos, desde já, o testemunho da "Manuela" que ilustra precisamente o tipo de situação que acima identificámos:

E onde é que nasceu? Onde é que os seus pais viviam?

"Trás-os-Montes. Vim pra cá com 6 anos."

Em que sítio de Trás-os-Montes?

"Distrito de Vila Real."

Vieram todos?

"É assim eu tinha 6 anos, a minha irmã mais nova tinha 9 meses, depois o meu irmão é que nasceu cá."

Os seus pais vieram trabalhar para cá...

"O meu pai foi pá Fábrica da Loiça trabalhar."

De Sacavém?

"De Sacavém... e a minha mãe andava a dias."

Essa foi sempre a profissão do seu pai? Na Fábrica da Loiça?

"Não, não. Depois também trabalhou numa fábrica de cortiça lá em Sacavém."

Portanto, mas trabalhou nessas empresas...sempre...

"Até se reformar."

Até se reformar. Portanto, o seu pai tinha um trabalho fixo.

"Sim."

(“MANUELA”)

Relativamente às famílias que foram para Angola e Moçambique, há sobretudo a assinalar um retorno a Portugal bastante conturbado e atravessado por carências de vária ordem, situação que, como sabemos, afetou milhares de famílias que retornaram a Portugal nos anos 70 e que tiveram a

necessidade de reorganizar novamente a sua vida em Portugal, com algumas ajudas do Estado e também com esquemas de entajuda familiar e outras iniciativas de apoio da sociedade civil.

Os testemunhos do "António" e da "Florbela" ilustram muito claramente as dificuldades porque as suas famílias passaram quando eram crianças; foram vidas atravessadas por carências e por mudanças que representavam muitas vezes um "começar de novo" e "a partir do nada".

"Comecei a viver..., é assim, quando vim de Angola primeiro tivemos..., quando vim primeiro, na altura..., da primeira morada que eu me lembro foi em Pina Manique, ainda no coiso da Casa Pia, que logo na, foi logo na..., na altura quando rebentou a guerra...Nós éramos mandados ali pá..., páquela coisa da..., de Pina Manique, da Casa Pia, depois é que passado... depois fui pa Caneças, estive em Caneças uns anos, depois pós Anjos, onde agora é um Infantário, uma Creche, Infantário...Ali, ao pé da Igreja dos Anjos, há ali um edifício que é..., agora funciona como um Infantário, mas antigamente era um Centro, era uma espécie, não era bem um Centro de Acolhimento, mas...era tipo, de pessoas que tinham vindo de África, não sei quê, era suportada pelo antigo IARNE, e então vivíamos ali, depois fomos pa (?), depois é que mudamos para ali, já no final de 70, princípio de 80, mudei ali...P'rá Quinta da Montanha." (bairro de barracas que já foi demolido, sendo que a maioria das famílias foram realojadas no Bairro do Armador, um bairro da grande zona de Chelas). ("ANTÓNIO")

"Eu nasci em Moçambique, vim para Lisboa, para Portugal com cinco anos, eu não vim logo para Lisboa, fui para os Açores, que o meu avô era açoriano..."

E veio com os seus pais de Moçambique?

"Não. O meu pai faleceu quando eu era bebé de meses, vim com a minha avó e com a minha mãe, e com uma irmã, tenho uma irmã com a mesma idade que eu...temos uma diferença de onze meses (risos). Fui para os Açores, fui criada num colégio de freiras até aos oito anos, interna, ficava lá, só ia as férias grandes para casa, na altura eram os três meses. Depois dos Açores, vim para Lisboa, passei por vários sítios, já que éramos retornados, na altura era assim que se chamava-se, e era um bocado complicado na altura, foi depois da independência, era muito complicado..."

Para onde é que foi viver?

"Fui para Caneças, depois fui para a Amadora, depois fui para Queluz, andei por vários sítios. A infância foi um bocado complicada porque cada vez que eu estava a habituar a um sítio ou ao ter amigos, por questões financeiras, tinha que mudar de sítio, outra vez, e foi um bocado complicado: eu estava-me a estruturar..."

Sempre com...

"Sempre com a minha avó, com a minha mãe e com a minha irmã...Sempre com a minha família. Tinha vários tios, tenho ao todo doze tios, que também vieram de Moçambique para cá. Ao princípio, toda a gente ficava mais ou menos ao pé, porque a minha avó é que veio primeiro, organizou as coisinhas, cada familiar que vinha de Moçambique ficavam sempre na nossa casa, depois iam para outras casas, e para as casas deles... (risos)"

Estavam a reorganizar a vida...

"Porque na altura era muito complicado, não se tinha os apoios que se tem hoje em dia, nada, nada...A gente, a minha avó chegou a trabalhar de costura, trabalhou a fazer limpeza às casas, foi uma vida um bocado dura. Eu, aos dezasseis anos, deixei de estudar, estava no primeiro ano (?), a minha mãe ficou desempregada, a minha mãe é inválida de uma perna, trabalhava numa igreja

nas Galinheiras, a gente vivia nas Galinheiras, a gente vivia em Fetais, vivia em Casal de S. Brás...

(**"FLORBELA"**)

Apesar destes dois tipos de percursos serem atravessados por experiências diversas, a que se associam níveis de instabilidade e de precariedade socioeconómica também diversos, podemos afirmar que ambos os percursos influenciaram a vida dos entrevistados enquanto crianças; conforme já referido anteriormente, a infância dos entrevistados foi, genericamente, atravessada por mudanças várias que constituíram, em inúmeras situações, focos de instabilidade, com consequências assinaláveis para o quotidiano de todos e, muito em concreto, para as suas crianças (os nossos entrevistados). A este propósito, registre-se mais um testemunho – o da "ISABEL" – já nascida na grande Lisboa, cujos pais, originários do Distrito da Guarda, vieram para a grande cidade "à procura de melhor vida":

Quer dizer, a Isabel já nasceu em Lisboa?

"Sim, nasci no Barreiro mas morava lá, em Campolide. Morava aí, e tive na Marquesa de Alorna, e, na Primária tive a saltitar, como quem diz, andava de Escola em Escola."

Mas porque mudou várias vezes de casa nessa altura?

"Sim."

Veio do Barreiro para Lisboa?

"Sim."

E quanto às mudanças de casa? Não me pode contar um bocadinho como é que aconteceu...?

"Sim."

Tinha a ver com a profissão da sua mãe, ou...do seu pai...?

"Não, foi, problemas pessoais mesmo."

Portanto, os seus pais mudavam de casa e a Anabela acompanhava-os...

"Sempre"

(**"ISABEL"**)

Nível de escolaridade, atividade profissional e situação face ao emprego

Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos entrevistados, destaca-se novamente o facto dos entrevistados afirmarem desconhecer quase na totalidade o grau de escolaridade do seu pai (sete entrevistados, num total de nove); apesar da situação se apresentar diferente em relação à figura materna, quatro dos entrevistados afirmou desconhecer também o nível de escolaridade das suas mães.

Que fatores poderão estar na origem da afirmação de um desconhecimento tão acentuado relativamente a esta dimensão da história de vida dos seus pais?

À partida, pode colocar-se a hipótese deste desconhecimento, especialmente em relação à figura paterna, estar relacionado, em alguns casos, com uma ténue ou mesmo inexistente relação com o pai, como vimos anteriormente. Parece-nos, no entanto ser possível colocar outras hipóteses explicativas. Nesta linha, importa salientar que as possíveis explicações por nós avançadas colocam-se, no quadro desta pesquisa, meramente como hipóteses; contudo, parece-nos pertinente colocá-

-las, na medida em que, apesar de hipóteses, poderão contribuir para uma melhor compreensão das trajetórias e contextos sociais dos nossos entrevistados.

A primeira hipótese que nós colocamos prende-se com o facto de supormos que, nos contextos socioculturais onde nasceram e cresceram os nossos formandos, a história de vida dos seus pais e a exploração de temas como a experiência/inexperiência escolar dos mesmos não serem assuntos recorrentemente referidos. Colocamos a hipótese de se tratarem maioritariamente de quadros familiares centrados na resolução dos problemas imediatos e quotidianos, muitas vezes relacionados com a satisfação das necessidades básicas dos seus membros, não havendo a tradição de refletir e dar a conhecer o passado às gerações mais novas, passado esse que, em muitos casos, teria sido, provavelmente, atravessado por experiências escolares muito curtas ou mesmo inexistentes e por condições de vida precárias e muitas vezes próximas do limiar da sobrevivência humana.

Outra hipótese prender-se-á com uma “tentativa de fuga” dos próprios entrevistados em se confrontarem com um fator de diferenciação e de estigmatização social como é, à luz dos valores dominantes atuais, a ausência total de escolaridade ou a frequência da escola por períodos muitíssimo curtos de tempo, como acontecia maciçamente no Portugal dos anos 30, 40 - décadas em que a maioria dos pais dos entrevistados se encontravam em idade escolar.

Feitas estas observações, centremo-nos nas habilitações escolares dos pais dos entrevistados que conseguimos ficar a conhecer.

Observando novamente o Quadro 3, podemos concluir que, entre as mães dos entrevistados, apenas uma possuía um diploma escolar equivalente ao 9º ano, duas mães completaram o 6º ano, e outras duas, a antiga 4ª classe. Isto significa que, das nove mães em causa, cinco possuem uma certificação escolar, contra quatro cuja situação os seus filhos afirmaram desconhecer. Relativamente aos pais dos entrevistados, o cenário mostra-se diferente; apenas ficámos a conhecer a situação de 2 pais que, de acordo com os seus filhos, tinham completado a 4ª classe.

Relativamente à atividade profissional dos pais dos entrevistados, ao contrário do observado relativamente ao nível de escolaridade, todos os entrevistados conheciam qual tinha sido, ou ainda era, a atividade profissional principal da mãe; relativamente ao pai, também todos a conheciam, com exceção daqueles que não tinham tido qualquer relação com o seu progenitor (ou seja, o “António”, a “Cristina”, a “Florabela” e a “Ivone”).

Esta situação vem, por um lado, confirmar a maior proximidade dos entrevistados relativamente às suas mães; conforme já referido anteriormente, e mesmo que em alguns casos a figura dos avós tenha ocupado um lugar de destaque na infância e juventude dos entrevistados (uma das entrevistadas, a “Cristina”, que nunca conheceu o seu pai biológico, afirmou mesmo que “para mim, os meus avós são os meus pais”), a mãe acabou também por representar uma figura central nos seus processos de crescimento e desenvolvimento. Relembramos a este propósito que, em todas as situações de separação, mesmo que alguns entrevistados tenham vivido com os avós, ou mesmo com o pai, todos acabaram por “regressar” à casa da mãe. Por outro lado, o assinalável desconhecimento dos entrevistados face aos níveis de escolaridade, particularmente dos seus pais, mas também das suas mães, poderá constituir um indicador possível do “afastamento” destas famílias face à escola, por oposição a uma maior proximidade face ao mundo do trabalho.

Note-se, mais uma vez, a este propósito que, mesmo nas situações em que os entrevistados tinham uma relação pontual com a figura paterna, afirmaram conhecer a sua atividade profissional mas, na sua maioria, desconhecem os seus níveis de escolaridade. Como vimos, os resultados também são diferentes no que respeita à figura materna. Parece-nos que este cenário remete o mundo da escola para uma dimensão remota da vida dos indivíduos, sobre a qual não há o costume de falar, fazendo mesmo parte, em alguns casos, do que poderemos chamar, um passado "oculto" ou "ocultado".

Voltemos à atividade profissional principal exercida pelos progenitores dos formandos. Começamos pelas suas mães, elemento relativamente ao qual possuímos, aliás, mais informação. A primeira observação a fazer prende-se com o facto de, à exceção de uma mãe, todas as outras terem exercido atividade profissional (apenas uma ainda se encontrava formalmente em atividade). Numa época em que a inserção das mulheres no mercado de trabalho era bastante menos acentuada do que na atualidade, não podemos deixar de salientar este facto que, em nosso entender, pode ser indicador da precariedade económica das famílias dos formandos. Neste contexto, o rendimento da mulher parece apresentar-se como essencial para a satisfação das necessidades (básicas) de consumo destas famílias, muito especialmente nas situações em que a mulher tinha a seu cargo os filhos, mas também nas situações em que a mulher dividia as despesas com o seu companheiro.

No que respeita às atividades profissionais exercidas pelas mães dos formandos, uma mãe exerceu uma atividade administrativa (foi "caixa" num estabelecimento bancário); duas exerceram atividades no âmbito dos serviços, nomeadamente pessoais e à comunidade (uma mãe era auxiliar de ação médica e outra ajudante de farmácia, trabalhando ambas em contexto hospitalar); duas mães exerciam ofícios tradicionais, atualmente com muito pouca expressão no mapa das ocupações profissionais (uma era bordadeira "à mão", podendo ser considerada uma artífice, e outra era costureira e trabalhava manualmente e com máquina); finalmente, três mães dos formandos inseriam-se no grupo dos Trabalhadores Não Qualificados, exercendo as funções de empregadas domésticas em casas particulares e empregadas de limpeza (a única progenitora que ainda se encontrava formalmente em atividade integrava este grupo).

Se tivermos em consideração os níveis de escolaridade das mães dos formandos (análise que é feita tendo como suporte a informação relativa a cinco mães), vislumbra-se a relação existente entre o nível de escolaridade detido e a ocupação profissional exercida; ou seja, quanto maior o nível de escolaridade, tanto mais complexa (no sentido da mobilização de um maior número de competências) e mais prestigiante (do ponto de vista social) a ocupação profissional exercida. Neste grupo em concreto, a única progenitora com escolaridade equivalente ao 9º ano (trata-se de uma certificação escolar obtida no sistema de ensino moçambicano) foi aquela que desempenhou a atividade profissional "mais elevada" ("caixa" num estabelecimento bancário). Continuando nesta linha de análise, as duas mães que exerciam atividades enquadradas na área dos serviços possuem o 6º ano de escolaridade, enquanto as restantes mães se distribuem por dois tipos de atividades profissionais: as chamadas tradicionais e as não-qualificadas. Apesar de não conhecermos, na totalidade, o nível de escolaridade deste último grupo de mães, a informação disponível indica-nos que se trata do grupo com a certificação escolar mais baixa, isto é, a antiga 4ª classe.

Pelo exposto, e sendo verdade que em nenhuma situação estamos perante percursos escolares longos, aos quais tenderão a corresponder níveis de certificação formal mais elevados, podemos, ainda assim, ensaiar a hipótese de que este grupo de mulheres vem corroborar a ideia de que, à medida que aumenta o nível de certificação formal, tende a aumentar também a possibilidade de desenvolver uma atividade profissional mais complexa, mais prestigiante e mais estável. A propósito da ideia de estabilidade, se tivermos em consideração a situação do grupo face ao emprego, verifica-se que apenas as mães com os níveis de escolaridade superiores à 4ª classe (com o 9º e 6º ano, portanto) tinham estabelecido relações duradouras com as respetivas entidades empregadoras, reguladas por um contrato de trabalho.

Relativamente aos pais dos entrevistados, salientamos que os dados apurados revelam que a maioria tinha exercido, ou ainda exercia, uma profissão, pelo menos à época, tradicionalmente masculina – carteiro, soldador, biscateiro, ferroviário e corticeiro. Salienta-se ainda que, à exceção de uma situação, a do biscateiro, todas as situações profissionais dos pais dos entrevistados eram reguladas por um contrato de trabalho. Esta situação pode relacionar-se, por um lado, com a tradicional divisão de papéis entre homens e mulheres – os homens procuravam um emprego fixo, e as mulheres, porventura por terem a seu cargo as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos, posicionavam-se de outra maneira face ao mercado de trabalho, tendendo a sair de casa para trabalhar quando os rendimentos do companheiro se tornavam insuficientes ou inexistentes (nomeadamente em caso de separação) – e, por outro lado, com a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres, no contexto do mercado de trabalho. No caso dos homens, a posse de um emprego fixo parecia não depender, por exemplo, do seu nível de escolaridade; entre os pais cujas habilitações conhecemos, nenhum pai tinha “ido além” da 4ª classe.

5.2.3. Experiências escolares

Depois de caracterizado o contexto familiar dos formandos entrevistados, propomo-nos analisar o percurso ou, se preferirmos, as trajetórias escolares dos mesmos.

Conforme já referido anteriormente, os formandos que integravam o grupo EFA em análise foram protagonistas de diferentes percursos escolares, sobretudo se tivermos em consideração o nível de certificação escolar que possuíam quando saíram da escola: o grupo era constituído por formandos que possuíam diferentes níveis de certificação escolar (o 1º e o 2º ciclo do ensino básico, ou seja, quatro e seis anos de um percurso escolar formalmente certificado), e idades também muito diversas, compreendidas entre os 12 e os 19 anos.

No entanto, e apesar da diversidade acima enunciada, uma parte significativa do grupo teve um percurso escolar caracterizado pelo insucesso, o que facilmente se conclui se tivermos em consideração as (baixas) certificações formais obtidas e, por referência a estas, a idade (avançada) com que saíram da escola, o que nos remete, globalmente, para um quadro caracterizado por um elevado número de reprovações.

Assim, e embora alguns formandos (quatro) tenham completado a então escolaridade obrigatória todos saíram da escola com baixos níveis de certificação escolar (com o 6º ano como nível de

certificação máximo), sendo que entre os nove formandos, cinco acabaram por sair da escola sem terem, sequer, completado os seis anos de escolaridade obrigatória.

Segue-se a apresentação mais aprofundada dos percursos escolares dos indivíduos entrevistados. Parte-se da perspetiva que estes tiveram uma forte influência na sua trajetória profissional, caracterizada, globalmente, pelo exercício de profissões desqualificadas e pela intermitência entre situações de atividade e inatividade, como veremos adiante.

Relativamente ao percurso escolar, teremos em consideração a idade de saída da escola e o grau de certificação obtido, de forma a podermos aferir acerca do sucesso ou insucesso dos percursos (partindo do pressuposto consensual que o número de reprovações será um dos indicadores do sucesso ou insucesso escolares); serão também objeto de nossa análise, os principais motivos que na perspetiva dos entrevistados, conduziram à saída da escola, assim como a perspetiva dos seus pais ou daquele(s) com quem coabitava(m) relativamente ao fim dos seus estudos.

O Quadro 4 apresenta um conjunto de informação recolhida junto dos formandos EFA entrevistados, de forma a podermos refletir sobre alguns aspetos dos seus percursos escolares.

Quadro 4 – Percurso escolar dos entrevistados do Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha “em números”

Formandos	Idade de Saída da Escola	Certificação Escolar Obtida	Certificação “potencial”	Ano de Escolaridade que frequentava quando saiu da escola	Número de reprovações
“António”	14	7.º ano	8.º ano	8.º ano	1 reprovação
“Cátia”	15	5.º ano	9.º ano	6.º ano	4 reprovações
“Rui”	17	6.º ano	11.º ano	7.º ano	5 reprovações
“Cristina”	15	5.º ano	9.º ano	6.º ano	4 reprovações
“Isabel”	18	8.º ano	12.º ano	9.º ano	4 reprovações
“Clotilde”	14	4.º ano	8.º ano	5.º ano	4 reprovações
“Florabela”	16	4.º ano	10.º ano	5.º ano	6 reprovações
“Manuela”	12	6º ano	6º ano	Tinha terminado com sucesso o 6º ano; ou seja transitara para o 7º ano, que nunca frequentou	Nunca reprovou
“Ivone”	18	7.º ano	12º ano	8.º ano	5 reprovações

Começamos pelas idades com que os entrevistados saíram da escola e pelos níveis de escolaridade atingidos.

Os dados apresentados no Quadro 4 permitem-nos concluir que a maioria dos formandos EFA entrevistados saíram da escola com um nível de certificação escolar muito desajustado da idade que possuíam; isto é, muito inferior ao nível de escolaridade que seria possível terem obtido, tendo em consideração a idade com que efetivamente saíram da escola, e o grau de escolaridade que teria sido possível obter, caso o percurso escolar não tivesse sido atravessado por um número elevado de reprovações. Conforme podemos observar no quadro, na maioria das situações é assinalável a diferença entre a certificação obtida pelos indivíduos entrevistados e aquela que teria sido possível obter no quadro de um outro percurso escolar mais bem-sucedido.

Tendo em consideração precisamente o número de reprovações, podemos enquadrar os indivíduos entrevistados em dois grupos – o grupo constituído por indivíduos que reprovaram entre quatro a seis

vezes, e que é o “grande” grupo, do qual fazem parte sete dos nove indivíduos entrevistados; e o “pequeno” grupo constituído apenas por dois indivíduos. Neste caso trata-se de um entrevistado que reprovou apenas uma vez, e de uma entrevistada que saiu da escola sem qualquer experiência de reprovação.

Avancemos agora para uma análise mais compreensiva dos percursos escolares dos inquiridos, tendo como suporte a perspetiva dos mesmos sobre os principais motivos que conduziram à sua saída da escola.

Propomo-nos a iniciar a análise a partir dos depoimentos da entrevistada que saiu da escola sem ter tido qualquer experiência de reprovação (a “Manuela”) e do entrevistado que reprovou uma vez (o “António”).

Começamos então pela “Manuela”, que saiu da escola com 12 anos de idade e com o 6º ano de escolaridade concluído. Na perspetiva da “Manuela”, a sua saída da escola não resultou, nem da sua vontade, nem derivou de maus resultados escolares, tendo sido antes uma imposição familiar: por um lado, porque se tratava de uma família numerosa com todas as dificuldades associadas; e por outro lado porque, apesar dos seus pais terem ainda ponderado a sua continuação na escola (dada sua “vontade e gosto” pela escola e ausência de dificuldades nos estudos), os seus irmãos opuseram-se a tal hipótese, não concordando com a possibilidade da sua irmã vir a ter um percurso “diferente”; todos tinham saído da escola sensivelmente com aquela idade.

A “Manuela”, mulher de “poucas palavras” disse-nos o seguinte:

Deixou com 12. Com que ano é que ficou?

“Fiz 5º e 6º.”

E deixou a Escola porque... foi obrigada?

“Claro! Fui obrigada.”

Mas queria continuar na Escola?

“Eu gostava de continuar. Mas fui obrigada, éramos muitos irmãos, tinha que ser.”

Todos os seus irmãos acabaram por passar por essa fase?

“Sim.”

O ter que deixar a Escola...

“Deixar a Escola.”

Quer gostassem quer não gostassem, e a Manuela foi por essa razão? Dava-se bem na Escola? Gostava?

“Sim, eu com 12 anos tinha o 6º ano.”

Portanto, tinha feito um percurso de sucesso, não é? Sem repetências e sem...foi-lhe difícil ter de sair da Escola...?

“Foi...até porque como eu gostava da Escola os meus pais ainda pensaram...mas os meus irmãos não deixaram...se eles tinham saído eu também tinha de sair...eu fiquei assim um bocado...mas...”

(“MANUELA”)

Após a saída da escola, a “Manuela” foi encaminhada pelos seus pais para a frequência de um curso de costura (“cose e corte”); aos 14 anos iniciou a sua atividade profissional, precisamente numa fábrica de confeções.

O "António" saiu da escola, mais propriamente do ensino regular, com 14 anos, após ter tido a sua primeira e única reprovação (por faltas) no 8º ano de escolaridade. Após esta reprovação, o "António" foi encaminhado pela sua mãe para a frequência de um curso de formação profissional (na altura financiado pelo Fundo Social Europeu) que, embora não conduzisse à obtenção de uma certificação escolar, lhe permitia a obtenção de um certificado como Carpinteiro de bancada. O "António" terminou este curso mas não enveredou por esta profissão, como veremos adiante.

Vamos conhecer, a partir do depoimento deste formando EFA, o que na altura aconteceu:

(...) Portanto, o senhor saiu da Escola com quantos anos?

"Com 14...tá a ver, quando uma pessoa é pequeno...e é sempre por causa da bola...e das mulheres. Sai cedo da escola."

(...) Saiu da Escola com 14 anos...

"Exatamente. Porque perdi o ano, perdi o ano por faltas, a minha mãe perguntou-me e eu disse "Ah...", já não tinha, prontos já não tinha aquela vontade de estudar na altura, só queria era bola, bola... e então ela, na altura saí, ainda tive a tirar um..., que apanhei logo, foi numa altura quando apareceram esses Cursos, esses Cursos de, de... que eram financiados pelo Fundo Social Europeu, foi logo assim quando Portugal entrou para a CEE.

Iniciaram esses Cursos e então na altura até tirei um Curso de..., de Carpinteiro de bancada, era de Carpinteiro de móveis, fiz o Curso, tive um tempo a estagiar numa fábrica, mas é como lhe digo, aquelas coisas quando somos...jovens, não pensamos, queremos é..."

E o senhor disse à sua mãe que não queria mais ir à Escola?

"Pois, não disse que não queria mais ir à Escola, tive a tirar esse Curso, o Curso, depois os amigos..."

E ela? O que é que lhe disse nessa altura?

Oh. Porque tinha perdido o... por acaso foi o primeiro ano que tinha perdido, mas como o perdi por faltas, porque faltava para tar sempre com os amigos, e então ela, prontos, surgiram depois esses Cursos que por acaso até foram, também eram patrocinados pela Santa Casa, acho que era a Santa Casa de Lisboa. Fizemos lá a inscrição, fui chamado para o curso, frequentei o Curso, terminei. E fui lá receber o diploma e uma...(?)"

Mas não gostou desse Curso ou gostou mas...

"Gostei, só que é o tal, é o que eu lhe digo, o problema é que nós, hoje em dia, hoje em dia uma pessoa sente-se arrependida de muita coisa."

(“ANTÓNIO”)

As duas situações retratadas, apesar das suas especificidades, apresentam, em nosso entender, alguns aspetos comuns, no que respeita aos motivos de saída da escola dita tradicional.

Relativamente às especificidades, salienta-se o facto de num caso (o da "Manuela"), a saída da escola ter acontecido após a conclusão do 6º ano; e, no outro, essa saída ter acontecido após a primeira situação de reprovação por faltas (situação do "António").

Relativamente aos aspetos comuns, eles são, em nosso entender, mais numerosos: tanto a "Manuela" como o "António" gostavam da escola, e ambos tinham tido bons resultados escolares e uma boa relação com a instituição (apesar do "desaire" acontecido ao António no 8º ano, a sua representação sobre a escola continuou a ser positiva).

Em ambas as situações (de saída da escola), a família, em sentido restrito (no caso da “Manuela” ambos os progenitores, e no caso do “António” a sua mãe, pessoa com quem sempre viveu e o educou até à sua autonomização enquanto adulto), teve um papel decisivo nesse processo, tendo sido os progenitores de ambos a tomar essa decisão; concomitantemente, decidiram a inscrição dos seus filhos em cursos de cariz profissionalizante: a “Manuela” fez o curso de Costura e o “António” o curso de Carpinteiro de bancada. Como veremos adiante, quando refletirmos sobre o percurso profissional dos entrevistados, nenhum orientou a sua atividade profissional, pelo menos de uma forma duradoura, em consonância com aqueles domínios de formação profissional.

Numa tentativa de aprofundamento analítico dos motivos de saída tão prematura destes jovens do sistema educativo, e se tivermos em consideração alguma da literatura disponível sobre o caso português (Benavente e outros, 1994; Ferrão e Honório [coords], 2001), conseguimos, nestas situações, identificar como principais motivos de saída precoce do sistema educativo, essencialmente, fatores tradicionais relacionados sobretudo com aspetos socioculturais e económicos que caracterizavam as famílias dos abandonantes em causa. E estamos, nesta perspetiva, sobretudo, perante fatores relacionados com os contextos familiares dos indivíduos, como sejam as dificuldades económicas (agravadas no caso da “Manuela”, por se tratar de uma família numerosa; e no caso do “António”, por todas as despesas serem suportadas pela mãe, que tinha a seu cargo todas as responsabilidades familiares); e a inscrição destas famílias em quadros socioculturais marcados por baixos níveis de escolaridade (quer dos pais, quer dos irmãos, ou mesmo de outros familiares de referência) e pela entrada precoce na vida ativa. Os dois indivíduos de que estamos a falar foram, de facto, orientados pela sua própria família no sentido de saírem da escola; num dos casos essa situação foi vivida com grande desagrado, e noutra acabou por ser aceite, na medida em a decisão da mãe decorria, no entender do entrevistado, do seu “mau comportamento”. Assinala-se no entanto que, embora estes dois indivíduos tenham sido convidados a sair da escola dita tradicional, isso não significou que as suas famílias desvalorizassem propriamente a formação dos seus filhos; tanto num caso como noutra, estes foram orientados para a aprendizagem de um ofício tradicional (num caso tradicionalmente feminino, e noutra tradicionalmente masculino), que, de certo, na perspetiva dos seus progenitores, os poderiam preparar para a entrada na vida ativa. Parece haver, nestes casos, uma desvalorização de uma certificação meramente académica, a favor de uma formação profissionalizante que lhes poderia fornecer saberes operativos que facilitariam tão rapidamente quanto possível a já referida entrada no mercado de trabalho. Sublinha-se ainda que, no caso do “António”, a estratégia desenvolvida pela sua mãe, no sentido do aproveitamento de uma oportunidade conjuntural, a frequência de um curso financiado pelo Fundo Social Europeu, não só permitia a obtenção da já referida certificação profissional, como permitia auferir simultaneamente de outro tipo de apoios (como é sabido, no âmbito destes cursos os formandos recebiam, para além de apoios monetários para o transporte e alimentação, uma bolsa pecuniária de formação).

Em síntese, e pese embora a complexidade dos fatores e dos contextos de abandono, nos dois casos em análise podemos considerar que as causas tradicionais do abandono escolar – as dificuldades económicas das famílias, determinados aspetos socioculturais, como sejam o baixo nível de instrução dos pais e irmãos, assim como a valorização da entrada precoce na vida ativa em detrimento da

valorização de percursos escolares longos (Benavente e outros, 1994; Ferrão e Honório [coords], 2001) – concorreram fortemente para a saída destes “jovens ainda crianças” da escola.

Centremo-nos agora no outro grupo de entrevistados, isto é, aqueles cujo percurso escolar foi atravessado pelo insucesso. Trata-se do grupo de indivíduos em que se verifica o já referido desfasamento entre a idade com que saíram da escola e a certificação obtida (sempre muito inferior à que potencialmente poderiam ter obtido).

De forma a melhor compreendermos o percurso escolar destes indivíduos, vamos concentrar-nos nos seus testemunhos relativos essencialmente aos motivos de saída da escola e à forma como o percurso escolar foi vivido (tipos de relações estabelecidas com a instituição escolar; significados atribuídos à experiência escolar).

A análise que a seguir se apresenta é igualmente informada pelo pressuposto que os fatores que conduzem à saída da escola, e que influenciam a forma como os indivíduos experienciam a sua passagem pela escola, são sempre múltiplos e complexos. Salienta-se, no entanto, que a adoção desta perspetiva não nos impossibilita de olhar para os percursos deste grupo de indivíduos tentando compreender os principais fatores que dominaram a saída da escola, e as formas como a experienciaram. A análise que nos propomos desenvolver terá em atenção as transversalidades e especificidades que foi possível identificar a partir dos testemunhos dos inquiridos em causa, a propósito do seu percurso escolar.

Começando pelos motivos que conduziram à saída da escola, e tendo em consideração o elevado número de reprovações escolares deste grupo de indivíduos, parece-nos ser possível afirmar que estamos perante saídas da escola fortemente associadas a trajetórias escolares “negativas” e à consequente decisão de ingressar no mercado de trabalho. Os testemunhos dos entrevistados permitem-nos também afirmar que esses tipos de trajetórias escolares poderão, por sua vez, estar associados a determinadas características e modos de vida dos agregados familiares dos indivíduos entrevistados, o que confere bastante peso às lógicas familiares. Para além da importância do contexto familiar, outros fatores de natureza individual, geracional ou relacionados com o próprio sistema de ensino têm visibilidade nos discursos dos entrevistados. Além disto, destacam-se ainda as lógicas do mercado de trabalho, neste caso, o português, entre as quais se salienta a persistência na contratação (formal ou informal) de mão de obra desqualificada e com reduzidos recursos académicos, na maioria das vezes numa perspetiva de pagamento de baixos salários a grupos de trabalhadores com reduzidos recursos (profissionais, escolares e negociais), no contexto de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Passemos agora à análise, tendo em consideração os testemunhos concretos dos entrevistados.

Sair da escola para levar dinheiro para casa...

Tanto a “Florabela” como a “Ivone”, quando questionadas sobre os motivos pelos quais tinham saído da escola, invocaram as carências económicas da sua família de origem como o principal motivo de saída da escola e início da sua vida ativa.

A “Florabela” fala-nos da saída da escola a propósito do seu percurso de vida e das dificuldades porque a sua família¹²⁴ passou quando regressou de Moçambique (desemprego, instabilidade profissional, várias mudanças de residência, doenças que afetaram a mãe e a avó, que eram as pessoas que sustentavam a família).

“Porque na altura era muito complicado, não se tinha os apoios que se tem hoje em dia, nada, nada.... A gente, a minha avó chegou a trabalhar de costura, trabalhou a fazer limpeza às casas, foi uma vida um bocado dura. Eu, aos dezasseis anos, deixei de estudar, estava no primeiro ano, a minha mãe ficou desempregada, a minha mãe é inválida de uma perna, trabalhava numa igreja nas Galinheiras, a gente vivia nas Galinheiras, agente vivia em Fetais, vivia em Casal de S. Brás...aqui na zona de Lisboa, em muitos sítios. Depois a minha mãe ficou desempregada, era uma igreja, a fazer limpeza, depois ficou doente e, então era a minha irmã, a minha avó já estava velhota, também, depois ficou com cataratas na vista, não podia fazer mais os arranjinhos dela, de costura, e então eu era a mais velha, optei eu por deixar de estudar e tomar conta, um bocado, da casa...!”

E foi por causa disso que foi trabalhar?

“Foi por causa disso que fui trabalhar.”

(“FLORBELA”)

A “Ivone” também foi clara quanto aos principais motivos que contribuíram para a sua saída da escola: a mãe tinha a seu cargo sete filhos (o pai não contribuía para a economia familiar), e a “Ivone”, enquanto filha mais velha teve de começar a trabalhar para “ajudar a mãe”.

Sair da escola para poder comprar “aquelas coisinhas que nos fazem sentir iguais aos outros”...

Os motivos que levaram o “Rui”, a “Isabel” e a “Clotilde” a sair da escola e a iniciar a sua vida ativa foram também de natureza económica, embora o objetivo fundamental fosse ter acesso a bens de consumo que simbolicamente estavam associados a uma determinada condição juvenil, a saber: aos jovens pertencentes a grupos sociais mais abastados e com quem os nossos entrevistados pretendiam identificar-se e se possível interagir. Na perspetiva dos nossos entrevistados, a sua independência económica poderia proporcionar-lhes um modo de vida diferente daquele que os seus pais lhes poderiam proporcionar, devido às dificuldades financeiras com que se debatiam no quotidiano.

O testemunho do “Rui” é, a este respeito, bastante elucidativo:

“E pronto, e na altura, morava num sítio, onde, os meus amigos eram pessoas de classe média alta e que os pais os...que lhes davam muitas coisas e que eu também na altura, como criança também gostava de ter, mas como não tinha, porque a minha mãe era uma pessoa que trabalhava e continua a trabalhar, numa classe mais desfavorecida. Morávamos, morava eu mais dois irmãos, com ela, nós dois mais ela, e era só o ordenado dela que...”

E vivia só com a sua mãe?

“Só com a minha mãe. Pronto, não dava. E então decidi, pronto, vou começar a trabalhar...”

Começou a trabalhar um pouco para ter acesso a coisas...?

¹²⁴ A “Florabela” vivia com a mãe, a avó e uma irmã mais nova.

"A coisas, exato. O lado material. Gostava de andar com aquelas coisinhas, com aquelas calcinhas de marca, com os tênis, com..., pronto, pra sair também ao fim de semana, pás discotecas (...) Acho, acho que era um bocado aquela ilusão de, sempre foi aquela ilusão de acompanhar com os meus amigos e de ter dinheiro, como a minha mãe não me dava porque não tinha mesadas, não recebia mesadas, não tinha nada então eu sentia-me sempre um bocadinho à margem dos meus amigos, ehh, ao fim de semana e pronto..."

(“RUI”)

Sair da escola... o paradoxo da escola prisão... e da escola espaço de liberdade total...

A situação da “Cátia” apresenta especificidades face à situação dos outros entrevistados. Para esta entrevistada, a experiência da escola representou o desmoronar de um conjunto de expectativas que a mesma tinha relativamente à escola. Os testemunhos da “Cátia” são elucidativos acerca do desajuste entre o que a instituição escolar lhe proporcionava e o que a “Cátia” esperava dessa mesma instituição. Acrescenta-se ainda que, por esta ou por outras razões que ficaram fora do alcance desta pesquisa, todo o percurso escolar da “Cátia” foi atravessado por dificuldades de aprendizagem.

A “Cátia”, a propósito da sua experiência, disse-nos:

"A minha irmã mais velha, mais velha não, a antes de mim, porque nós somos três irmãs, ela ia para a escola e eu ficava em casa, e eu queria ir para a escola, naquela necessidade de estar com ela para ir para a escola, mas a escola não era aquilo que eu queria..."

Porque é que a escola não era aquilo que queria?

"Porque estava presa. Eu pensava que ia ter liberdade, mas não. Estava presa naquelas quatro paredes, uma pessoa a mandar em mim, supostamente eram os professores que mandavam, e então fez-me uma grande confusão à cabeça. Então, ir logo para a pré-primária, depois a primeira classe, a segunda, a terceira, depois uma terceira em que me comparavam muito com a minha irmã porque eram os mesmos professores, que eu não valia nada e que ela era superior a mim, então, logo aí, comecei a pôr a escola de parte. Depois chumbei na quarta classe, passei para o quinto ano, a escola era diferente, os amigos eram diferentes, era tudo diferente, como tinha chumbado os meus amigos já tinham seguido. Depois chumbei, outra vez, no sexto ano, depois, como já era muito velha para estar naquela escola, fizeram com que eu passasse para o sétimo ano, para outra escola, onde já havia de tudo. Já se podia fumar à vontade, já se podia tudo, pronto, já tinha uma liberdade muito diferente. Então, decidi ir à escola e não ir às aulas: Depois a minha mãe foi chamada à escola muitas e muitas vezes, muitas vezes mesmo, e depois acabei por sair para ir trabalhar para um café. Mas, depois, nunca dava certo porque eu era muito menina..."

Relativamente a essa experiência da escola, a ideia que tem, diz, que é uma escola que não gostou?

"Talvez gostasse de algumas coisas, mas não havia nada que me puxasse, nem que me ajudasse a ficar..."

(“CÁTIA”)

As palavras da “Cátia” remetem-nos primeiramente para uma trajetória escolar atravessada por dificuldades de integração, associadas, na sua perspetiva, ao modo de funcionamento da instituição escolar: a escola não funcionava de acordo com as expectativas da entrevistada, sendo regulada por um conjunto de regras consideradas muito rígidas. A sua trajetória escolar foi atravessada por

mudanças decorrentes da sua retenção em dois momentos de transição-chave do percurso escolar, isto é, na passagem do 1º para o 2º ciclo, e na passagem deste último para o 3º ciclo. Estas mudanças, em seu entender, tiveram, consequências negativas para o seu percurso; na primeira situação viu-se afastada do seu grupo de referência, e na segunda situação conheceu uma “escola nova”, uma “escola-espço de liberdade e de convívio”, que lhe “permitia” fugas sistemáticas ao espaço das salas de aula e a permanência, apenas, em espaços de relacionamento informal (nos espaços de recreio e convívio). Realça-se que a entrevistada, quando nos fala da sua passagem para a “escola-espço-de-liberdade”, fá-lo com alguma ambivalência de sentimentos: a escola “prisão” não era a escola de que esta gostava, mas quando é transferida para uma escola onde “tudo lhe é permitido”, acaba por falar desta mudança de escola com algum desagrado, precisamente devido a essa situação. Em suma, todo o percurso escolar desta entrevistada é atravessado por um desajuste entre o que a escola lhe pode dar e as suas expectativas, nem sempre muito claras, face a essa instituição, tratando-se de um percurso sempre atravessado por um assinalável “desconforto” sentido pela entrevistada.

Sair da escola... ou a chamada fuga para a frente... rumo à incerteza e ao desconhecido

Por último, apresentamos a experiência da “Cristina” que, em nosso entender, não se enquadra em nenhuma das situações anteriormente apresentadas. Quando questionada sobre as principais razões que a conduziram à saída da escola, a entrevistada respondeu-nos “acho que foi desmotivado com tudo isto...”; na sua perspetiva, a sua saída da escola relacionou-se, sobretudo, com questões pessoais e familiares, nomeadamente as situações de maus-tratos de que era vítima, assim como a sua mãe e o seu irmão (o testemunho desta entrevistada já foi, a propósito desta situação, apresentado anteriormente). Assim, e dadas as difíceis circunstâncias em que vivia, a entrevistada, contrariamente à vontade dos seus avós (figuras fundamentais para o seu processo de crescimento e desenvolvimento), que pretendiam que a neta continuasse a estudar, decidiu aos 15 anos deixar a escola, começar a trabalhar e casar, com apenas 16 anos. Tudo nos leva a crer que, desta maneira, a entrevistada tinha a intenção de começar uma nova e melhor vida, expectativa, aliás, que não foi inteiramente satisfeita, como veremos adiante.

5.2.4. Uma sucessão de ocupações precárias

A primeira ocupação profissional após a saída da escola

Após conhecermos e refletirmos sobre as experiências escolares dos formandos, parece-nos pertinente refletir também sobre o que aconteceu nas suas vidas após a saída da escola. Uma vez que, na maioria das situações, a tomada de decisão de saída da escola foi concomitante com a ideia de começar a trabalhar. A análise que se segue centrar-se-á, sobretudo, nos percursos profissionais dos entrevistados. Teremos, no entanto, também em consideração outras dimensões da sua vida pessoal e familiar, que mostraram, globalmente, ter influenciado as suas experiências profissionais. Referimo-nos, por exemplo, aos momentos de entrada na conjugalidade e na parentalidade, a

processos de rutura e de recomposição familiar, e a outros acontecimentos que em algumas situações marcaram profundamente as suas vidas.

Começamos então a nossa análise pelo período imediatamente a seguir à saída da escola. Relativamente a este período, o grupo/turma entrevistado viveu experiências diferenciadas. Dois dos formandos, após a saída da escola, e conforme já referido anteriormente, não iniciaram de imediato a sua vida ativa. As suas famílias encaminharam-nos para a frequência de cursos de carácter profissionalizante, para que pudessem iniciar a sua vida profissional com ferramentas que os conduzissem ao desempenho mais qualificado de um ofício; num dos casos tratava-se de um ofício tradicionalmente feminino (a “Manuela”, com apenas 12 anos ingressou no curso de “Cose e corte”), e no outro caso, tradicionalmente masculino (o “António”, também com apenas 14 anos, ingressou num curso de Carpinteiro de bancada). Tanto num caso como noutro foram os pais que escolheram os cursos (no caso do “António”, havia a vantagem de se tratar de um curso financiado pelo Fundo Social Europeu, promovido por uma entidade que já apoiava a família (mãe e filhos), a Casa Pia de Lisboa, havendo lugar a uma bolsa de formação, sendo por isso uma boa oportunidade, não só para o “António”, como também para a família, dada a situação de precariedade económica em que vivia, decorrente sobretudo do facto de se tratar de uma família monoparental, com ausência total da figura paterna.

Importante será, desde já, referir que ambos concluíram o respetivo curso e iniciaram a sua vida profissional naquelas áreas de atividade (a “Manuela” trabalhou durante cerca de três anos numa fábrica de confeções e o “António” trabalhou durante um ano numa fábrica de móveis), embora as ocupações profissionais seguintes não se enquadrassem nas áreas da confeção/costura e da carpintaria; após essa primeira experiência profissional ambos enveredaram, portanto, por outros caminhos profissionais¹²⁵. A este propósito valerá a pena questionarmo-nos se a não continuidade nesses ramos de atividade em que entraram como aprendizes não poderá estar relacionada, em ambos os casos, com o facto da saída da escola ter acontecido numa idade ainda muito precoce (12 e 14 anos), não ter resultado de uma vontade sua, mas dos seus pais, e da escolha das áreas de formação profissionalizante não serem convergentes com as suas aspirações profissionais; a “Manuela” sempre quis trabalhar com crianças, e o “António” gostava de ser futebolista profissional (tema que retomaremos mais à frente). Em suma, o início da vida ativa destes “jovens-crianças” relacionou-se com um conjunto de fatores (entre os quais o mais determinante terá sido, em nosso entender, a saída muito precoce do sistema educativo) e de escolhas exteriores à sua vontade e que se inseriam num determinado tipo de estratégias familiares, que privilegiavam a entrada tão cedo quanto possível na vida ativa, em detrimento de um percurso escolar mais longo.

Relativamente aos restantes elementos do grupo/turma em análise, conforme vimos anteriormente, todos saíram da escola após uma longa permanência nessa instituição sem resultados escolares

¹²⁵ Em virtude do objeto de estudo desta investigação não se centrar nos percursos profissionais dos entrevistados e apesar de no quadro das hipóteses orientadoras deste trabalho esses percursos serem considerados uma variável explicativa da opção de entrada no curso EFA, não pudemos aprofundar os percursos profissionais dos entrevistados ao ponto ficarmos a conhecer aprofundadamente todos os fatores que conduziram a cada mudança de situação ocupacional, sob pena de nos afastarmos da linha orientadora do estudo. Em nosso entender, o estudo mais aprofundado daqueles percursos seria com certeza pertinente, nomeadamente no quadro de uma investigação mais alargada. Consideramos, no entanto que esta opção, não nos impediu de termos recolhido informação que consideramos suficiente no quadro deste estudo específico, e de termos ficado a conhecer as principais dinâmicas dos percursos profissionais dos entrevistados.

positivos (conforme vimos anteriormente, todos os restantes elementos do grupo acumularam um número considerável de reprovações). Após alguns anos nesta situação, todos decidiram sair da escola "para ir trabalhar", independentemente das suas histórias de vida pessoais, dos acontecimentos de vida concretos que contribuíram para a saída da escola, do destino dos rendimentos do trabalho e do tipo de relações estabelecidas com a instituição escolar.

Em que é que se traduziu então essa primeira fase da vida ativa dos restantes elementos do grupo/turma?

Relativamente às suas primeiras ocupações profissionais, destaca-se, primeiramente, o facto de todas elas serem habitualmente desempenhadas por indivíduos com baixos níveis de escolaridade e, em muitas situações, também sem exigência de certificação profissional. Mesmo no caso das ocupações que não se integravam no Grupo dos Trabalhadores Não Qualificados, as funções desempenhadas pelos entrevistados exigiam baixas qualificações escolares e profissionais. Concretamente, destacam-se as seguintes ocupações profissionais: empregada de limpeza em hotéis, empregada de quartos e estafeta (Grupo dos Trabalhadores Não Qualificados); duas formandas começaram por ser empregadas de balcão em cafés/*snack-bares* e uma começou a trabalhar como aprendiz de cabeleireira (Grupo do Pessoal dos Serviços e Vendedores); e finalmente uma formanda começou a sua vida profissional a trabalhar num armazém de roupas (Grupo do Pessoal Administrativo e Similares).

Se tivermos em consideração os tipos de vínculos que regularam as primeiras experiências profissionais, verifica-se o claro predomínio das situações de trabalho sem contrato, ao que podemos portanto associar um elevado nível de instabilidade e precariedade profissional; entre os nove formandos, apenas uma formanda afirmou que a sua primeira situação de trabalho tinha sido regulada por um contrato de trabalho devidamente formalizado.

O tempo de permanência na primeira ocupação profissional poderá ser um indicador também interessante, tendo em vista a compreensão do tipo ou tipos de transições ocorridas entre o mundo da escola e o mundo de trabalho.

Especificando, diremos que apenas três formandas estiveram mais de um ano a desempenhar funções no mesmo local de trabalho (a "Clotilde" trabalhou durante quatro anos num salão de cabeleireiro, a "Manuela" trabalhou durante três anos numa fábrica de confeções e a "Cristina" trabalhou um ano e alguns meses num armazém de roupas); todos os outros se mantiveram na primeira ocupação profissional por períodos de tempo bastante mais curtos, apenas durante alguns meses ou mesmo semanas (à frente, falaremos deste tema de uma forma mais aprofundada).

Podemos, desde já, e perante as situações descritas, colocar a hipótese de que a saída da escola representou para a maioria dos formandos a transição para um mundo, o do trabalho, cujas regras de funcionamento não eram propriamente favoráveis a indivíduos com o perfil dos nossos entrevistados; as oportunidades que o mercado de trabalho lhes oferecia eram atravessadas pela precariedade profissional (associada, sobretudo, à inexistência, na maioria das situações, de um contrato de trabalho) e pelo desempenho de profissões que não são, para a maioria dos indivíduos, consideradas motivantes e que, regra geral, são desempenhadas por indivíduos com poucos recursos (culturais, sociais e económicos) e que ocupam as posições mais baixas da estrutura social.

Como exemplo paradigmático e, em nosso entender, limite de uma situação de instabilidade, precariedade e mesmo dureza do trabalho executado, referimos a primeira ocupação profissional da "Ivone".

A "Ivone" viveu até aos 20 anos em Moçambique, altura em que veio para Portugal com o seu então companheiro, português, que tinha ido para aquele país africano à procura de "melhor vida". Entretanto "conheceu a Ivone", mas, numa altura em que os projetos em comum começaram a não resultar, decidiram vir para Portugal para "tentar uma nova oportunidade". A "Ivone" chegou a Portugal, país onde nunca tinha estado, com ainda 20 anos; assim que chegou a Portugal, entrou em processo de rutura conjugal com o companheiro tendo-lhe sido concomitantemente diagnosticada uma gravidez.

Inicialmente a "Ivone" teve o apoio do seu ex-companheiro que, durante a gravidez, lhe permitiu coabitar no seu apartamento. Nessa altura, a vida da "Ivone" resumia-se ao apartamento do seu ex-companheiro, local de onde saiu apenas para ir a ao Centro de Saúde e, finalmente, para ter a sua filha. Além do ex-companheiro não conhecia ninguém em Portugal.

Após o nascimento da filha, saiu do apartamento do seu ex-companheiro para começar a orientar a sua vida em Portugal; como ainda não possuía autorização de residência e ainda se encontrava numa situação irregular, passou por situações de extrema dificuldade. Enquanto a "Ivone" não reuniu as condições necessárias, a regulação do poder paternal da filha foi atribuída ao seu ex-companheiro.

Nada mais elucidativo do que as palavras da "Ivone", para testemunhar as dificuldades por que passou, nomeadamente relacionadas com as ocupações profissionais que conseguiu arranjar na situação de irregularidade.

Veio portanto para Portugal com o pai da sua filha?

"Com o pai da minha filha. As coisas também já não tavam muito bem lá em Moçambique, vim pra cá ver se as coisas melhoravam entre nós dois, descubro que tou grávida, as coisas não tavam a correr nada bem entre nós dois, era maus-tratos e não sei quê (...). Entretanto fui batalhando, enquanto tive ilegal fui trabalhando em obras, limpar obras, não sei quê, tive que deixar a minha filha um tempo nas mãos dele, até que eu conseguisse um quarto, pronto, a minha vida tem sido isso..."

Portanto a primeira fase cá foi...

"Foi muito complicado."

Os trabalhos que conseguiu arranjar cá, na primeira fase, enquanto não tinha autorização de residência Disse-me que foi em obras e...

"Limpezas."

E trabalhava sempre para o mesmo patrão ou ia mudando...

"Era sempre a mudar."

Sempre a mudar?

"Sim. Alguns ou não pagavam por tar ilegal, inventavam sempre essa história, era trabalhos que às vezes trabalhava o mês todo e só pagava 300 Euros, era sempre assim ou então dava só metade, era complicado. Depois não tinha também onde me queixar porque tava ilegal, também não. Ou sujeitava-me a essa situação assim de confiar no patrão que me quisesse pagar no final do mês ou

ficava sem nada. (...) Os trabalhos que eu tive, eram muito pesados. Eram muito cansativos, desde trabalhar nas obras...nos prédios novos...a limpar aquilo tudo.”

Mas durante a construção? O que é que fazia?

“Limpar, apanhar (...), baldes (...), tirar pra fora..., e tirar assim pra fora e limpar”.

(IVONE)

Nesta fase da sua vida, a “Ivone” teve o apoio (alojamento, comida, roupas e algum dinheiro) de alguns particulares que tomaram conhecimento da sua situação, de algumas instituições de ação social, e da própria Segurança Social.

Após a concessão da autorização de residência, a “Ivone” iniciou uma nova etapa da sua vida; conseguiu uma maior estabilidade profissional, por comparação com a situação anterior, o que lhe permitiu alugar um quarto e “recuperar” a sua filha.

Importa agora ficarmos a conhecer o que aconteceu após a primeira ocupação profissional dos indivíduos entrevistados, nomeadamente no que respeita ao período que medeia entre o fim da primeira ocupação profissional e o momento de entrada no curso EFA. Parece-nos que a abordagem do percurso profissional dos indivíduos poderá contribuir para uma melhor compreensão das suas trajetórias de vida e dos próprios motivos que estiveram subjacentes à inscrição no curso (objetivo fundamental desta pesquisa).

No entanto, e antes de avançarmos parece-nos importante refletir sobre a perspetiva que enquadra a análise dos percursos profissionais do grupo. Tal como relativamente ao percurso escolar, os diversos percursos profissionais em análise serão situados nos contextos de vida que lhes serviram de moldura; novamente assumirão um lugar de destaque as dimensões contextuais (conjugalidade, parentalidade, mercado de trabalho..., entre outras) que, na nossa perspetiva influenciaram e foram influenciadas pelos percursos profissionais dos sujeitos.

Feitas estas considerações avancemos para a análise dos percursos profissionais do grupo/turma em análise.

De forma a melhor nos situarmos relativamente à informação que seguidamente será apresentada, parece-nos importante esclarecer a que dimensão temporal nos estamos a referir; isto é, em média, que período de tempo é que medeia entre a entrada na vida ativa e a entrada no Curso EFA.

Conforme vimos anteriormente, na maioria dos casos, o início da vida ativa deu-se imediatamente após a saída da escola¹²⁶, o que significa que, se tivermos em consideração a idade dos formandos quando do ingresso no Curso EFA, podemos concluir que, na maioria das situações, é bastante longo do período de tempo que medeia entre a entrada na vida ativa e o momento de inscrição/entrada no Curso EFA; o quadro que se segue ilustra esta situação:

¹²⁶ Apenas o “António” e a “Manuela” frequentaram um curso de formação durante 1 e 2 anos, respetivamente. Como em ambos os casos a saída da escola se deu bastante cedo, apesar do ingresso no mercado de trabalho não ter sido imediato, deu-se igualmente cedo a entrada na vida ativa (o “António” com 15 anos e a Manuela com 14).

Quadro 5 – Número de anos decorridos entre a entrada na vida ativa e a entrada no Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha

Formandos	Idade de ingresso na vida ativa (situação 1)	Idade de entrada no curso EFA (situação 2)	Intervalo de tempo entre a situação 1 e a situação 2
“António”	15	34	19
“Cátia”	15	27	12
“Rui”	17	39	22
“Cristina”	15	32	17
“Isabel”	18	35	17
“Clotilde”	14	34	20
“Florabela”	16	36	20
“Manuela”	14	45	31
“Ivone”	18	26	8

Conforme podemos verificar no quadro acima apresentado, reforça-se que em quase todas as situações foi bastante longo o período de tempo decorrido entre a entrada na vida ativa e o ingresso no Curso EFA. Esse período foi igual ou superior a 17 anos para a maioria do grupo (para sete elementos), havendo mesmo uma situação em que a distância entre esses dois momentos era de 31 anos. Esta regularidade encontra-se diretamente relacionada com questões anteriormente explicitadas, isto é, com o facto da maioria do grupo ter saído precocemente da escola (com uma média de 15 anos), com o facto dessa saída ter sido, na maioria dos casos, concomitante com a entrada na vida ativa, e com o facto de todos os elementos do grupo já serem adultos (média etária de 34 anos) quando ingressaram no Curso EFA.

Depois de termos refletido especificamente sobre a primeira experiência profissional dos formandos¹²⁷, coloca-se agora a questão de saber o que aconteceu, com particular enfoque no domínio profissional, naqueles longos períodos de tempo¹²⁸.

Destaca-se primeiramente o facto de três elementos do grupo (o “António”, a “Cátia” e o “Rui”) ter, depois da primeira experiência profissional ou do primeiro conjunto de curtas experiências profissionais, deixado o mundo do trabalho. No caso do “António” e do “Rui”, tratou-se de uma interrupção temporária, apesar de longa (o “António” só voltou a trabalhar após oito anos); a “Cátia”, depois de um primeiro conjunto de curtas experiências profissionais, não voltou a trabalhar.

Pelos testemunhos destes formandos, somos levados a concluir que as suas primeiras experiências profissionais não correram da melhor maneira; observaram-se, sobretudo, dificuldades de adaptação ao mundo do trabalho, assim como dificuldades de adaptação à própria natureza das funções que lhe foram atribuídas.

O “António”, que após a sua primeira experiência profissional (aos 15 anos) interrompeu a sua vida ativa sensivelmente por 9 anos, atribuiu a situação a questões relacionadas com o ciclo de vida em

¹²⁷ Que como vimos anteriormente, foi, na maioria dos casos, inferior a um ano, tendo em algumas situações sido apenas de algumas semanas.

¹²⁸ Parece-nos importante salientar que, dada a dimensão do trabalho que agora se apresenta, assim como os principais objetivos desta pesquisa, optámos pela apresentação das grandes tendências observadas, em detrimento de uma apresentação exaustiva de toda a informação recolhida; pensamos no entanto que a metodologia adotada nos conduzirá, igualmente, a uma compreensão aprofundada dos percursos de vida dos entrevistados, com particular destaque, neste momento, para os seus percursos profissionais e para outras dimensões de análise que, em nosso entender, tiveram uma influência considerável nesses mesmos percursos. Pensamos que este enfoque analítico (já explicitado quando da apresentação do modelo de análise) nos conduzirá a uma melhor compreensão dos principais motivos de inscrição no curso EFA (um dos objetivos principais deste trabalho).

que se encontrava; era muito novo, gostava mais de estar com os amigos e tinha dificuldade em adaptar-se às exigências do mundo do trabalho, acabando por dedicar *“mais tempo aos amigos, ao futebol e aos...namoricos”* (“António”).

O testemunho do “António”, que a seguir se apresenta, realça precisamente a importância que o entrevistado, numa perspetiva reflexiva sobre a sua própria trajetória profissional, atribuiu ao facto de ser muito jovem quando começou a trabalhar e a importância que os amigos (o *grupo de pares*) assumem nessa fase da vida:

“...porque na altura eu era o mais novo e depois, prontos, como os outros eram todos mais velhos, tanto que o patrão na altura disse logo ‘pois, o António é bom rapaz, trabalhador, mas quando se pira com os amigos é um problema’, os amigos, nós quando éramos pequeninos éramos muito levados.” (“ANTÓNIO”)

Parece-nos oportuno lembrar que o “António” saiu da escola com apenas 14 anos, após a primeira situação de reprovação (no 8º ano de escolaridade), e que a sua mãe o conduziu à frequência de um curso de formação de *Carpinteiro de bancada*, na Casa Pia de Lisboa (instituição que já apoiava a família). Apesar do “António” não se ter oposto à decisão da mãe e ter “seguido os seus conselhos”, estamos perante um jovem que, por um lado, “gostava da escola”, e, por outro, não ambicionava, propriamente, trabalhar na área da carpintaria. O “António” tinha como profissão sonhada ser jogador de futebol (apesar deste sonho ser muito comum entre os mais pequenos, o “António” chegou mesmo a jogar futebol em clubes de pequena dimensão).

Colocamos a hipótese das dificuldades de adaptação deste jovem ao mundo do trabalho se poder relacionar, por um lado, com fatores inerentes à própria “condição de muito jovem”, e, por outro, com o facto do seu processo de iniciação profissional ter sido influenciado por uma estratégia familiar, que não correspondia propriamente aos desejos do entrevistado.

Também a “Cátia” e o “Rui” estiveram um curto período de tempo inseridos no mercado de trabalho, tendo após esse período deixado de trabalhar por um longo lapso de tempo (que chegou a ser também de alguns anos, no caso da “Cátia”).

A situação destes entrevistados distingue-se da situação do “António” sobretudo porque o abandono do trabalho se deveu a dificuldades de execução das tarefas solicitadas; perante as dificuldades sentidas, ambos desistiram e foram para casa *“sem fazer nada”* (“Rui”).

No caso da “Cátia”, após uma passagem muito curta pelo setor da restauração (trabalho em cafés), foi trabalhar para uma empresa do setor da distribuição alimentar; tanto uma como outra experiência foram atravessadas por dificuldades. O primeiro conjunto de curtas experiências em cafés, obrigava a entrevistada a contactar diretamente com o público (trabalho ao balcão), o que implicava o uso de um conjunto de competências que a “Cátia” considerava que não possuía porque *“era muito tímida”*, para além disso, estava exposta frequentemente a situações de assédio: *“Tinha quinze anos...empregada de balcão nos cafés...mas depois havia sempre aqueles que se metiam, o que não correu lá muito bem...”*.

A seguir ao trabalho “em cafés”, a “Cátia” foi trabalhar para o setor da distribuição (“trabalho de armazém”), primeiramente a carregar e a descarregar camiões (trabalho muito exigente, do ponto de vista físico) e depois a fazer outro tipo de tarefas como, por exemplo, a fazer separação de roupas e

brinquedos. Precisamente no armazém em que estava a desempenhar estas funções, a dada altura, a entrevistada foi convidada a exercer outro tipo de funções, já com algum carácter gestor. A "Cátia" aceitou o convite mas exerceu aquelas funções apenas durante um dia; o seu testemunho é, a este propósito, bastante esclarecedor:

"... e tive uma proposta de trabalho para ir para o grupo Dia, para um armazém de bazar e têxtil para fazer separações de roupas e de brinquedos, e eu fui. Estava bem, lá, no trabalho, o chefe gostava de mim, e disse-me para eu dar um passo mais em frente, e eu não consegui..."

E qual era esse passo mais em frente?

"Fazer o que ele fazia, gerir um armazém porque ele não podia estar ali porque vinha de muito longe, eu não consegui. Não consegui porque ia começar a mandar em pessoas que eu conhecia e que a gente não se dava muito bem, e que essas pessoas já estavam, há anos, a trabalhar para eles, e eu não ia sentir-me bem, mandar nessas pessoas."

Mas chegou a experimentar?

"Foi um dia (risos), experimentei, mas não me senti bem e fui-me embora. Depois, a partir daí, pronto, nunca mais."

("CÁTIA")

Todo o relato da "Cátia" é, em nosso entender, bastante esclarecedor quanto às dificuldades sentidas aquando do confronto com o mundo do trabalho, traduzindo-se essas dificuldades, a certa altura, no abandono desse mundo e num regresso "definitivo" a casa, local de onde raramente saía. Pensamos poder colocar a hipótese de que a idade da entrevistada (apenas 15 anos), aliada a fatores como a ausência de qualquer tipo de formação preparatória para a integração no mercado de trabalho, terá contribuído decisivamente, para as dificuldades sentidas, neste caso. Por último, também o próprio processo de saída da escola poderá ter contribuído para o insucesso ocorrido no mundo do trabalho. Conforme vimos anteriormente, a "Cátia" saiu da escola após um número elevado de reprovações, nomeadamente por faltas às aulas; isto porque, apesar de a "Cátia" não gostar de ir às aulas, gostava de estar na escola e de interagir/conviver com o seu grupo de pares. A saída da escola deu-se então com a sua concordância e após a sua mãe "ter sido chamada à escola muitas vezes". Podemos dizer que, a certa altura a "Cátia" viu-se obrigada a sair da escola mais por pressão institucional e familiar do que por uma inequívoca vontade própria, de ir trabalhar; e em nosso entender, a sua entrada no mercado de trabalho resultou, pelo menos em parte, de um processo exterior a si e perante o qual a "Cátia" não teve outra saída.

Por sua vez, o "Rui", conforme anteriormente referido, iniciou a sua atividade profissional aos 18 anos, como estafeta, numa empresa que prestava serviços na área da construção civil; passados seis meses e devido a questões relacionadas com o seu desempenho, o "Rui" foi despromovido tendo passado para o setor das obras onde foi colocado como servente de pedreiro. Estas funções não correspondiam em nada às expectativas que o "Rui" tinha face ao mercado de trabalho e passado dois meses de estar nestas funções decidiu "ir para casa". No caso do "Rui", deparamo-nos com uma nova situação, a que podemos chamar "um desajuste mútuo de expectativas": por um lado, por parte da empresa, que o despromoveu por considerar que o seu desempenho como estafeta não correspondia ao esperado; e por outro, por parte do próprio "Rui", que perante a despromoção e a

nova situação profissional de servente de pedreiro, decidiu ir para casa por considerar que este trabalho nada tinha a ver com aquilo que gostaria de fazer.

Lembremo-nos a este propósito que, no caso deste entrevistado, um dos motivos de saída da escola tinha sido o de poder ter acesso a certos consumos simbolicamente associados a determinados grupos sociais (classe média); em nosso entender, através desses consumos o "Rui" desenvolvia um processo de autovalorização social. Nesta perspetiva, a oportunidade profissional que surgiu em nada contribuía para o desenvolvimento do processo acima referido.

Para finalizar esta etapa da nossa análise, salientamos que, enquanto o "António" e o "Rui" reingressaram posteriormente no mercado de trabalho, a "Cátia" não voltou a desenvolver qualquer diligência neste sentido.

A este propósito, e dadas as dificuldades económicas com que os agregados familiares destes indivíduos se debatiam, pode-se colocar a questão: como terão "sobrevivido" na situação de inatividade?

Apesar das dificuldades com que as suas famílias se debatiam (todos eles viviam, naquele período, em famílias monoparentais, não havendo em nenhum dos casos qualquer contribuição paterna para a economia doméstica dos agregados familiares em causa), todos ficaram na dependência das suas famílias, mais concretamente das suas mães. Realça-se a este propósito que nomeadamente as famílias do "António" e do "Rui" eram apoiadas por instituições que operavam e ainda operam no setor da ação social. Por sua vez a "Cátia", nos momentos de maior dificuldade ou, melhor dizendo, de dificuldade extrema, recorria ao apoio do seu pai que se encontrava separado da sua mãe e que, embora não contribuísse para as despesas do agregado, "não negava apoio" à filha quando esta o solicitava.

Propomos agora, um regresso aos percursos profissionais da globalidade do grupo¹²⁹. Na medida em que as características deste trabalho não nos permitem uma apresentação mais aprofundada desses percursos, optámos pela apresentação das principais tendências observadas. Algumas situações serão exemplificadas com os testemunhos dos indivíduos entrevistados.

Como primeira tendência observada salienta-se o facto da quase totalidade dos entrevistados ter, até à entrada no Curso EFA, passado por um número considerável de locais de trabalho, sendo mesmo, para alguns, difícil de precisar os empregos que já tinham tido. As palavras da "Florbela" são, a este respeito, elucidativas:

"...estava a trabalhar na cozinha do Lar. Depois de Campo Maior, vim para Lisboa e fiquei na Vela Latina. Mas, durante esse tempo todo, sei lá, trabalhei nuns sete, doze, doze restaurantes, desde os meus dezasseis anos (...) também trabalhei numa retrosaria, também numa florista, mas não era o que eu gostava, o que eu gostava, mesmo, era de cozinha e sempre gostei de mexer em tachos, sempre gostei de aprender coisas de comida, nunca gostei de trabalhos de escritório, nem de atender ao telefone, nunca foi muito pelo meu jeito. Gosto mesmo é de estar na cozinha."
("FLORBELA")

¹²⁹ Neste grupo incluímos igualmente o "António" e o "Rui", na medida em que, após o regresso à vida ativa, os seus percursos profissionais apresentam as mesmas transversalidades que os dos outros elementos do grupo, isto é, daqueles que após a saída da escola começaram a trabalhar.

De uma forma geral, mesmo que as mudanças de emprego não tenham sido tão numerosas, registra-se no seio do grupo entrevistado a tendência de passagem por vários empregos, de ramos de atividade semelhantes ou não.

Como segunda tendência, salientamos o facto de, regra geral, os períodos de atividade serem intercalados por períodos de inatividade; isto é, com muita frequência, uma situação de emprego é seguida de outra de desemprego.

A informação recolhida permitiu-nos concluir que todos os indivíduos entrevistados tinham passado por mais do que uma situação de desemprego. Alguns indivíduos passaram mesmo por várias situações de desemprego, que duraram, em alguns casos, um período de tempo prolongado (entre dois a três anos).

Parece-nos ser oportuno, neste momento, refletir mais aprofundadamente sobre algumas características, que de uma forma global, atravessam os percursos de vida do grupo entrevistado, na medida em que, esses percursos, mantêm uma relação de estreita interdependência com o próprio domínio profissional.

Dito de outro modo, o tipo de percurso profissional experienciado por cada indivíduo entrevistado é simultaneamente condicionado e condicionante da sua trajetória de vida.

Nesta perspetiva, parece-nos que, mais importante do que caracterizar todas as ocupações profissionais dos indivíduos entrevistados, ou apontar as causas concretas que conduziram a cada situação de desemprego, será refletir, também, sobre um conjunto de fatores que em nosso entender, influenciaram os percursos de vida e também profissionais do grupo de indivíduos entrevistados, e que, acima de tudo, mantêm entre si uma relação de estreita interdependência.

Começamos por salientar que, globalmente, todos os indivíduos entrevistados foram, ao longo dos seus percursos de vida, confrontados com situações desfavoráveis que os foram colocando sucessivamente numa situação de vulnerabilidade. Tendo como ponto de referência as experiências de vida relatadas pelo grupo, podemos, na nossa perspetiva, entender essa vulnerabilidade como resultante de um ciclo vicioso que se autoalimenta: a ausência de certificação escolar e profissional e o *défice* de competências conduzem, tendencialmente, estes indivíduos ao desempenho de profissões pouco qualificadas, pouco motivantes e, frequentemente, desvalorizadas socialmente, e igualmente pelos próprios. Ao mesmo tempo, são também muito numerosas as situações de emprego "à margem da lei", isto é, que não são reguladas por qualquer tipo de contrato de trabalho formalmente reconhecido. Perante constrangimentos de ordem diversa (relacionados com o mercado de trabalho, com o desempenho dos próprios ou, por exemplo, com o seu sistema familiar), chega-se à situação de desemprego. Nesta situação, os nossos entrevistados muitas vezes não são abrangidos pelo sistema de proteção social (devido ao tipo de relação estabelecida com a entidade empregadora) e ficam sem qualquer espécie de rendimento. Sobrevivem, muitas vezes, com a ajuda de familiares e amigos e recomeçam a diferentes velocidades, muitas vezes conforme a principal causa da situação de desemprego, uma nova etapa da sua vida: a procura de um novo trabalho. O trabalho eventualmente encontrado, regra geral, é atravessado, tal como o anterior, pela mesma ausência de notoriedade e pela instabilidade. A sucessão de situações com estas características coloca muitas vezes estes indivíduos numa situação de grande vulnerabilidade pessoal e social: a

sua autoestima e integração na comunidade a que pertencem é cada vez mais frágil. À medida que os anos vão passando, cada vez mais os seus percursos são construídos ou organizados para a concretização de um objetivo fundamental, a sobrevivência do seu agregado familiar. Poucos são os que se orientam por um projeto a concretizar a médio ou longo prazo.

Apresentadas que já foram algumas tendências que globalmente têm marcado a vida profissional do grupo entrevistado, parece-nos ainda oportuno refletir mais aprofundadamente sobre, por um lado, as principais causas das situações de desemprego vividas, e, por outro, os tipos de relações estabelecidas entre os indivíduos entrevistados e as diversas entidades empregadoras.

Pensamos que o aprofundamento destas questões contribuirá para um maior conhecimento dos percursos profissionais e de vida do grupo de indivíduos em causa. A este propósito relembramos que os destinatários preferenciais da oferta formativa EFA eram, no período de referência em análise, os públicos menos qualificados do ponto de vista escolar e profissional e que integravam os chamados grupos mais vulneráveis (com destaque para os beneficiários do “Rendimento Social de Inserção” e para os “desempregados de longa duração”); donde a pertinência de aprofundarmos a nossa reflexão sobre dimensões da vida dos indivíduos entrevistados que mostraram, ainda que ao lado de outras, tendências de evolução para a situação global de vulnerabilidade que foi atravessando as suas vidas.

Começamos pelas situações que maioritariamente conduziram os indivíduos entrevistados à situação de desemprego.

Iniciamos com a análise das situações ou passagens pelo desemprego tendo em consideração se essas situações foram iniciativa dos próprios ou resultaram de decisões das respetivas entidades empregadoras. A este respeito podemos afirmar que, ao longo dos percursos profissionais dos indivíduos entrevistados, se passaram as duas situações. Relativamente às situações de desemprego relacionadas com as entidades empregadoras, deparámo-nos essencialmente com dois tipos de situações: as situações de desemprego que tiveram como causa o “fecho das empresas” e as situações em que os indivíduos foram convidados a procurar outra ocupação pelo facto da entidade empregadora estar insatisfeita com os seus desempenhos profissionais.

A este propósito, e a título de exemplo, apresentamos o caso da “Cristina” que, a dada altura, ficou desempregada precisamente pelo facto da respetiva entidade empregadora ter cessado atividade; a “Cristina” trabalhava então como administrativa num escritório de advogados, sendo este trabalho muito do seu agrado; vejamos o seu testemunho:

“(…) Depois surgiu a oportunidade de ir trabalhar com uma Advogado, tive três anos e meio a trabalhar com ele, na Praça do Chile, foi muito bom, foi uma experiência muito boa...”

Como escriturária...?

“Sim, foi uma experiência muito boa, ele acreditava em mim cem por cento, ele passava-me cheques para a mão, e eu ia..., ia ter com ele aos tribunais para ver, para levar documentos, foi muito giro! Foi uma experiência que eu adorei!

Entretanto, eu fiquei desempregada porque o doutor era advogado, e deixou a profissão, pronto...”

(“CRISTINA”)

Salienta-se que a "Cristina" não beneficiou de qualquer proteção no desemprego; depois de algum tempo à procura de trabalho, conseguiu um lugar numa empresa imobiliária. Nesta empresa, era vendedora e executava algumas tarefas administrativas relacionadas com a venda das habitações; esteve apenas alguns meses nesta empresa. Resolveu sair e procurar outro trabalho porque recebia sempre o seu ordenado com algum atraso, o que não era compatível com a sua situação de divorciada e mãe, com uma filha totalmente a seu cargo. Como também não tinha estabelecido formalmente nenhum contrato de trabalho com a entidade empregadora, partiu para a procura de outra ocupação sem qualquer proteção no desemprego. Valeu-lhe o apoio de familiares.

Conforme podemos observar através do relato sintético de parte do percurso profissional da "Cristina", esta entrevistada é exemplo de uma das situações anteriormente expostas e que atravessa, globalmente, os percursos profissionais dos entrevistados, isto é, o facto de esses percursos serem atravessados por situações de desemprego que resultaram de uma decisão da entidade empregadora e outras situações de desemprego que resultaram da "vontade" dos próprios entrevistados.

Continuando a nossa análise, e conforme referido anteriormente, também o "mau desempenho" dos entrevistados¹³⁰ foi, em algumas situações, causa de desemprego. A este propósito apresentamos muito sinteticamente a experiência do "Rui" que, ao longo do seu percurso profissional, passou por várias empresas, tendo tido ao longo de todo esse percurso muita dificuldade em se manter durante algum tempo no mesmo local de trabalho (na quase totalidade dos casos por decisão das entidades empregadoras). Ao longo de 22 anos, os períodos de atividade e inatividade sucederam-se sistematicamente; como exceção, apenas há a registar a permanência durante cerca de três anos e meio numa empresa, tendo, no entanto, no fim deste período, cessado o contrato de trabalho estabelecido com a entidade empregadora, por decisão desta.

Quando questionado sobre os principais motivos de saída dos vários locais de trabalho e sobre os longos períodos de inatividade que se sucediam aos de alguma atividade, o "Rui" disse-nos:

Quanto aos empregos anteriores...por que já passou...os motivos de saída foram...

"Eles têm todos uma coisa em comum, têm todos uma coisa em comum, tem uma bocado a ver com..., com eu estar aqui, e com..., e com o ter vindo aqui parar e..., e tem a ver com droga. Tem a ver com droga porque, pronto, tou, eu tou em Programa, não tem problema, tou num Programa ainda, que é o Vale de Acor, desde 97, isto desde 97 é muitos anos, ehh, vai fazer dez anos, desde 96 mais precisamente, vai fazer dez anos... não tou lá, não sou nenhum caso difícil, o que acontece é que é assim, o Programa é dividido por três fases, agora são só duas, que é uma de Comunidade Terapêutica e uma de Reinserção."

("RUI")

Pelo que nos foi possível concluir, as situações de emprego/desemprego do Rui estiveram sobretudo relacionadas com o consumo de aditivos (mais precisamente de cocaína e heroína); a este respeito, a vida do Rui dividiu-se entre períodos explícitos de consumo (em que alternava períodos de atividade profissional com períodos de inatividade) e períodos em que se encontrava num programa

¹³⁰ Quer esse "mau desempenho" tivesse uma dimensão mais técnica, ou se relacionasse, sobretudo, com questões comportamentais que prejudicavam a integração na organização de trabalho e dificultavam a relação com os colegas, acabando, em última análise, por prejudicar a execução das tarefas atribuídas.

terapêutico. Nestes períodos “não consumia” e na chamada fase de “reinserção” desenvolvia atividade profissional (atividade obrigatória no âmbito do processo de reinserção). O “Rui” é o habitualmente chamado “reincidente”; nomeadamente ao longo dos últimos dez anos manteve sempre ligação com a comunidade terapêutica, mas teve algumas situações de “recaída”. Neste caso, os longos e frequentes períodos de inatividade/desemprego estiveram quase sempre relacionados com a insatisfação das entidades empregadoras.

Sobre as situações de desemprego que resultaram da tomada decisão dos indivíduos entrevistados importa refletir sobre as causas dessa decisão.

No caso do grupo/turma em análise, a tomada de decisão de passagem a uma situação de inatividade prendeu-se, maioritariamente, com questões relacionadas com a vida pessoal e familiar dos entrevistados; destacam-se, neste caso, as situações de inatividade decorrentes de processos de separação conjugal.

Coloca-se agora a questão de tentar compreender as questões que relacionadas com uma separação conjugal, conduzem particularmente as mulheres a uma situação de inatividade.

Essas situações de inatividade relacionam-se, sobretudo, com o facto de as mulheres terem ficado com os filhos “a cargo”, passando a sua situação familiar a corresponder a um agregado familiar do tipo monoparental em que, regra geral, o ex-companheiro tendia a não exercer quaisquer funções ou responsabilidades parentais. Perante uma situação deste tipo, tornou-se particularmente difícil para as mulheres continuar a conciliar o trabalho com a vida familiar, nos mesmos moldes em que acontecia anteriormente. Pelo facto de ficarem sozinhas com os seus filhos a cargo, colocou-se particularmente a questão do acompanhamento dos filhos, sobretudo quando o local de trabalho da mulher era muito distante de casa. Esta situação “obrigou” algumas mulheres entrevistadas a deixarem o seu posto de trabalho de forma a poderem assegurar as suas funções parentais. Nos casos estudados, as situações de separação traduziram-se em situações-limíares de sobrevivência familiar, que foram mais uma vez ultrapassadas com o apoio de familiares, mais concretamente, os pais das mulheres em causa. Pelos testemunhos recolhidos, estas situações representaram etapas traumatizantes do percurso de vida de algumas entrevistadas, em que, para além das questões de foro afetivo relacionadas com os processos de rutura conjugal, as famílias em causa ficaram numa situação de vulnerabilidade extrema e sem qualquer espécie de rendimento, a não ser o abono familiar dos filhos.

Destacamos, entre outras situações possíveis, e a propósito do que acabou de ser dito, as experiências da “Isabel” e da “Clotilde”.

A “Isabel” trabalhava há cerca de quatro anos e meio numa empresa de limpezas (a única ocupação profissional regulada por um contrato de trabalho, durante todo o percurso profissional da entrevistada); a saída de casa do seu companheiro, com quem vivia em união de facto há 14 anos e com quem tinha dois filhos, “obrigou-a” a deixar a referida empresa devido a duas ordens de razões: a grande distância entre o seu local de trabalho e a sua residência (a “Isabel” trabalhava em Lisboa e residia no concelho de Alverca e não tinha meio de transporte próprio) e os horários de trabalho praticados (como é sabido, os horários no setor dos serviços de limpeza concentram-se no início e no fim do dia). Assim sendo, as suas circunstâncias de vida e as condições de trabalho a que estava

sujeita não lhe permitiam o acompanhamento obrigatório dos seus filhos, em particular do mais novo, que tinha apenas quatro anos de idade. A "Isabel" ficou desempregada e numa situação socioeconómica grave devido às responsabilidades relacionadas com todas as despesas correntes de um agregado familiar com filhos dependentes, e com a aquisição recente de habitação; durante todo o período em que esteve desempregada conseguiu cumprir todas as responsabilidades financeiras assumidas com o seu ex-companheiro, graças ao apoio financeiro dos seus pais.

Por sua vez, a "Clotilde" separou-se do seu ex-companheiro um mês após o nascimento da filha de ambos, que na altura da frequência do Curso EFA tinha cerca de quatro anos. Perante o acontecido, a "Clotilde" regressou a casa dos seus pais, onde permaneceu sem procurar trabalho até a sua filha fazer os dois anos de idade. A "Clotilde" mantinha com os seus pais uma relação de interdependência: a "Clotilde" prestava-lhes o apoio necessário relacionado com sua idade já avançada e os seus pais auxiliavam-na financeiramente, o que lhe permitiu tomar a decisão de acompanhar diretamente os primeiros dois anos da sua filha. Por estar "sozinha", a "Clotilde" considerou que não seria compensador, nem do ponto de vista do desenvolvimento da filha, nem do ponto de vista económico, trabalhar, e concomitantemente pagar uma creche ou uma ama. Durante o período em que esteve em casa com a filha, foi beneficiária do Rendimento Social de Inserção (RSI).

Salientamos ainda o percurso de uma formanda que passou pelo mesmo tipo de situações, mas devido à morte do cônjuge. Também esta formanda teve de deixar o trabalho onde se encontrava há seis anos, e que acabou por se configurar como a experiência profissional mais longa e mais estável ao longo de todo o seu percurso profissional, após o sucedido. Também a distância entre o local de trabalho e de residência assim como o tipo de horários de trabalho praticados (trabalho por turnos) se mostravam totalmente incompatíveis com a reconfiguração das suas funções parentais relativas a três filhos ainda menores.

Analisadas as principais causas das situações de desemprego vividas pelos indivíduos entrevistados, passamos a uma breve reflexão sobre os tipos de relações estabelecidas entre os indivíduos entrevistados e as diversas entidades empregadoras.

A este respeito observou-se a predominância de relações contratuais atípicas que colocam os indivíduos numa situação de grande vulnerabilidade e instabilidade profissional pessoal e familiar. Observámos ainda ao longo deste estudo as frequentes relações estabelecidas entre os indivíduos entrevistados e as Empresas de Trabalho Temporário.

Pudemos através do trabalho desenvolvido concluir que entre, os nove indivíduos entrevistados, sete tinham, ao longo do seu percurso profissional, recorrido a Empresas de Trabalho Temporário com vista à obtenção de um emprego. O recurso a estas empresas traduzia-se concretamente na "inscrição" na empresa, aguardando posteriormente que alguma oportunidade de trabalho surgisse.

A maioria das ocupações profissionais dos indivíduos entrevistados reguladas por contrato de trabalho tiveram a sua génese num processo daquela natureza. A maioria dessas situações contratuais correspondia ao estabelecimento de contratos de trabalho que poderiam ter uma temporalidade mensal com as Empresas de Trabalho Temporário, e não com as empresas onde exerciam efetivamente funções. Este tipo de situação implicava, regra geral, a passagem por várias empresas clientes da Empresa de Trabalho Temporário, isto é, a empresa prestadora de serviços.

Com o passar do tempo e caso se verificasse um bom desempenho de um trabalhador numa determinada empresa cliente, havia a tendência para que esse mesmo trabalhador fosse colocado sistematicamente nessa empresa, continuando no entanto a possuir uma relação contratual com a empresa prestadora de serviços. Este tipo de situação prolongou-se, em algumas situações, durante anos; de todas as situações relatadas, apenas uma se acabou por traduzir pelo estabelecimento de um contrato de trabalho com a empresa onde o trabalhador efetivamente exercia funções.

Estamos perante uma forma de regulação das relações de trabalho que, mais uma vez, coloca indivíduos com o perfil do grupo entrevistado numa situação de grande precariedade profissional. Trata-se na contemporaneidade, conforme abordado anteriormente, de uma estratégia desenvolvida pelas organizações, com vista a sobreviverem com estruturas fixas reduzidas, tendendo a contratar diretamente e de forma mais duradoura os profissionais mais qualificados, de forma a poderem responder com a máxima rapidez e eficácia à complexidade e mutação do meio envolvente. Esta necessária flexibilidade (nomeadamente na ótica das organizações) tende a contribuir também para o perpetuar das vulnerabilidades dos grupos profissionais menos qualificados que, num quadro de regulação das relações de trabalho como o que foi acima exposto, têm poucas ou nenhuma possibilidade de desenvolver no seio de uma organização um determinado processo de aprendizagem e de qualificação; para estes, as organizações de trabalho tendem a não exercer ou a exercer muito tenuemente, conforme o fazem relativamente a outros grupos mais qualificados, o seu papel qualificante.

Não podemos terminar sem uma última nota: para a maioria dos entrevistados, trabalhar para uma Empresa de Trabalho Temporário com quem estabeleciam contratos mensais, intercalados por alguns dias sem trabalho, correspondia a uma situação profissional estável. Este facto torna-se compreensível se tivermos em consideração que a maioria das situações profissionais por que os entrevistados tinham passado tinham sido atípicas, precárias, não sendo, na maioria das vezes, reguladas por qualquer formalidade contratual.

5.2.5. A experiência do Curso EFA

5.2.5.1. Dinâmicas motivacionais

Após termos ficado a conhecer algumas dimensões da vida dos formandos entrevistados (famílias de origem, percursos escolares e profissionais...), a análise centrar-se-á a partir deste momento, na experiência formativa.

Parece-nos oportuno lembrar que os principais objetivos deste estudo se relacionam, por um lado, com as motivações (a que se associam trajetórias e projetos) que orientaram a inscrição dos formandos na oferta formativa EFA e, por outro lado, com os fatores que terão contribuído para a permanência dos formandos no curso, tendo em consideração que se trata de um grupo de indivíduos cujas experiências educativas e formativas anteriores foram, na maioria dos casos, atravessadas por dificuldades que acabaram por se traduzir em saídas precoces do sistema educativo, se tivermos como referência tanto a idade média de saída da escola (15 anos), como os níveis de certificação escolar alcançados.

A nossa análise pretende ser um exercício compreensivo e interpretativo das dinâmicas motivacionais dos indivíduos que integravam o grupo/turma em questão. Sabendo à partida, que os resultados do exercício enunciado não assumirão uma natureza explicativa, estamos convictos que poderão, ainda assim, contribuir para um melhor conhecimento dos tipos de motivações subjacentes à decisão de frequentar um Curso EFA.

Esperamos que desta análise possa resultar a identificação das dinâmicas motivacionais que orientam indivíduos com características sociográficas e percursos escolares e profissionais semelhantes aos do grupo entrevistado para modalidades educativas e formativos como os Cursos EFA. Existindo públicos para quem aquelas ofertas formativas se adequam, importa conhecer tão aprofundadamente quanto possível esses públicos; já o fizemos no que toca a dimensões anteriormente enunciadas e vamos, a partir de agora, fazê-lo relativamente às dinâmicas motivacionais dos sujeitos, de forma a conhecermos as principais razões que levaram o grupo entrevistado a investir novamente num processo formal de aprendizagem, depois de, na maioria dos casos, terem decorrido tantos anos de intervalo entre a saída da escola e o ingresso nesta experiência educativa e formativa e de terem tido, também na maioria dos casos, enquanto crianças e jovens, uma experiência escolar atravessada por dificuldades de vária ordem.

A análise das motivações (e objetivos) que estiveram na base da inscrição do grupo de indivíduos entrevistados num Curso EFA apoiou-se, conforme já enunciado em capítulo anterior deste trabalho, em perspetivas teóricas e orientações metodológicas que suportaram o desenvolvimento de estudos já realizados noutros contextos sobre a problemática das motivações e da formação de adultos; mais especificamente pretendia-se compreender as motivações que levavam indivíduos adultos a envolverem-se em processos educativos e formativos (Carré, 2001).

Com o objetivo de ficarmos a conhecer os motivos de inscrição no Curso EFA, colocámos a seguinte questão aos nossos entrevistados *“O que o levou a inscrever-se nesta formação?”* (vide anexo A: Guião de Entrevista aos Formandos).

A análise das respostas obtidas e os resultados que a seguir apresentamos decorrem assim, da adoção da perspetiva analítica de Philippe Carré que, como sabemos, construiu uma tipologia de motivações de inscrição de adultos em formação centrada em dois eixos de orientação motivacional: *orientação intrínseca/extrínseca* e *orientação para a aprendizagem/para a participação* (Carré, 2001: 44-45). A este propósito, e para uma melhor compreensão do que a seguir se expõe, remetemos o leitor para o **Guião de Análise das Entrevistas aos Formandos** por nós construído (vide anexo D), no que respeita mais especificamente às *“Dinâmicas Motivacionais dos Sujeitos/Motivos de Inscrição na Formação”*.

Do ponto de vista metodológico, dada a impossibilidade operacional de inquirir os indivíduos em dois momentos do processo formativo, nomeadamente nas fases inicial e final, fizemo-lo na fase final da formação. No entanto, partindo do pressuposto de que o próprio processo formativo poderia influenciar as perspetivas dos sujeitos, começámos por direcionar o mais possível o processo comunicacional para os motivos de inscrição na formação, deixando para uma fase posterior todas as restantes questões relacionadas com o próprio processo formativo. Para além de termos colocado aos entrevistados a questão anteriormente enunciada (*“O que o levou a inscrever-se nesta*

formação?"), também questionámos os formandos sobre a situação sociofamiliar e face ao emprego em que se encontravam quando da inscrição no curso, e sobre a forma como tiveram conhecimento do mesmo. Esta estratégia "de abordagem" apelou, globalmente, a que os entrevistados se "*relocassem*" na situação em que se encontravam quando se inscreveram no curso EFA.

A análise que a seguir apresentamos desenvolve-se essencialmente em torno das questões enunciadas, sendo que a partir das respostas obtidas ficámos a conhecer tanto as principais motivações (e objetivos) que conduziram os formandos à inscrição no curso, como as situações e os contextos de vida que os mesmos então experienciavam.

Começamos por salientar que, quando aprofundamos o nosso olhar sobre as principais motivações que "suportaram" a inscrição no Curso EFA, verificamos que, regra geral, estamos perante uma combinação de motivações, sendo arriscado proceder à hierarquização dessas mesmas motivações. Estas muitas vezes surgem "lado a lado", e relacionam-se com objetivos que se pretendem concretizar a curto, médio ou mesmo longo prazo, como veremos adiante.

Pretendemos também salientar que, para além das transversalidades e especificidades que marcam as histórias de vida dos indivíduos entrevistados (baixa escolaridade, desemprego recorrente e em algumas situações de longa duração...), também no plano das motivações e objetivos de inscrição no curso nos deparamos com aspetos transversais e específicos cujo conhecimento constitui uma mais-valia para o conhecimento dos públicos potenciais de uma oferta formativa da natureza de um Curso EFA. Este conhecimento pode contribuir para um maior ajustamento entre as expectativas e necessidades dos formandos e os tipos de ofertas formativas institucionalmente concebidas e disponibilizadas. Parte-se do pressuposto que se os formandos não se identificarem com as ofertas formativas propostas, terão maiores dificuldades em se vincularem a um determinado processo educativo e formativo, podendo haver, nestes casos, maiores possibilidades de abandono do mesmo, o que colide com um dos grandes objetivos das medidas de política educativa e formativa dirigidas a adultos pouco escolarizados, que conforme sabemos, reside no seu regresso a processos educativos e formativos que contribuam para aumentar os seus níveis de qualificação escolar e profissional.

Por ora, gostaríamos ainda de referir que, na linha do que foi exposto no modelo de análise, pensa-se que o trabalho desenvolvido contribuiu para a compreensão das relações existentes, por um lado, entre as motivações e objetivos de inscrição no curso EFA e as trajetórias de vida dos formandos (família de origem, percurso escolar e profissional...) e, por outro lado, entre aquelas motivações e objetivos e os projetos futuros dos formandos. É importante realçar que se considera que entre trajetórias, motivações e projetos existe uma relação dinâmica e interdependente.

Feito este enquadramento passamos à apresentação dos principais resultados obtidos, relativamente ao grupo/turma que frequentava o Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha.

"O que me levou a inscrever neste curso de formação?..."

Parece-nos oportuno salientar que, globalmente, a situação dos formandos aquando da candidatura ao Curso, face ao mercado de trabalho (dimensão profissional), assim como determinados aspetos relacionados com a sua vida pessoal e familiar, mostraram assumir um papel importante no processo

de inscrição e posterior frequência do Curso; os testemunhos recolhidos junto dos formandos vão globalmente nesse sentido.

Entre os nove indivíduos que integravam a turma em análise, sete encontravam-se desempregados, contra dois que exerciam atividade profissional. Note-se no entanto, que a situação de desemprego poderia não corresponder a uma situação de inatividade total; alguns entrevistados afirmaram fazer “alguns biscates” de forma a ultrapassar dificuldades económicas. Por outro lado, os dois que afirmaram exercer atividade profissional, faziam-no em condições “atípicas”. Num dos casos, quando a formanda se inscreveu no curso, era “ama” no seu domicílio, não se encontrando numa situação regular do ponto de vista fiscal, e a outra formanda trabalhava intermitentemente para uma empresa de trabalho temporário.

Parece-nos oportuno relembrar que, apesar do predomínio das situações de desemprego, se pode observar alguma diversidade de experiências entre os formandos. Como vimos anteriormente, a maioria dos indivíduos já tinham experienciado outras situações de desemprego, sendo que o seu percurso profissional se tinha caracterizado pela intermitência entre emprego/desemprego, ou então por períodos prolongados de desemprego intercalados com períodos de atividade profissional. Alguns tinham deixado os postos de trabalho por iniciativa própria, outros por iniciativa da entidade empregadora. Quanto aos apoios recebidos, refira-se que a maioria, no momento da candidatura ao Curso EFA, não auferia qualquer espécie de apoio, nomeadamente pecuniário, mesmo que já tivesse, no âmbito da última situação de desemprego, beneficiado de algum subsídio. No que respeita às estratégias desenvolvidas (ou não) com vista à obtenção de novo emprego, observavam-se tanto “posturas mais ativas” de procura de emprego (através de anúncios de jornal, de contactos com o centro de emprego e de contactos com familiares e amigos) como “posturas mais inativas” caracterizadas pela procura intermitente de novo emprego ou mesmo pela desistência em procurar um novo trabalho.

O quadro que a seguir se apresenta pretende apresentar, as situações sociofamiliares e face ao emprego dos formandos, aquando da candidatura ao Curso EFA.

Quadro 6 – Situações sociofamiliar e face ao emprego, aquando da candidatura ao Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha

Formandos	Situações sociofamiliares e face ao emprego
“António”	<ul style="list-style-type: none"> - vivia com a cónjuge (1ª situação de conjugalidade) e com o único filho do casal, num bairro de habitação social, em casa própria, adquirida após processo de realojamento; - a cónjuge trabalhava numa empresa multinacional, e tinha um contrato de trabalho sem termo; - encontrava-se, formalmente, desempregado há cerca de 3 anos, tendo auferido subsídio e subsídio social de desemprego. Durante o período de desemprego trabalhou no estrangeiro, por períodos de tempo intermitentes, em situação irregular; - encontrava-se “à procura de emprego”, após cessação do subsídio social de desemprego; - tinha dúvidas entre voltar a emigrar ou ficar em Portugal, no caso de arranjar trabalho.
“Cátia”	<ul style="list-style-type: none"> - vivia em união de facto com o companheiro (1ª situação de conjugalidade), em casa alugada; - o companheiro, profissionalmente, tinha experienciado, até aquela altura, a situação de emprego/desemprego. Encontrava-se, desde há dois meses, a trabalhar para uma empresa de trabalho temporário; - a “Cátia” encontrava-se “em casa” há vários anos, após um primeiro conjunto de experiências profissionais mal sucedidas; - eram utentes de Banco Alimentar e a “Cátia” ia almoçar todos os dias a casa da sua mãe. Nos períodos de maior dificuldade recorriam ao pai da “Cátia”, que os ajudava financeiramente.
“Rui”	<ul style="list-style-type: none"> - estava desempregado e a viver numa <i>Comunidade Terapêutica</i>, integrado num <i>Programa de Reinserção Social</i> (mantinha relação com a <i>Comunidade</i> há cerca de 10 anos, altura a partir da qual já tinha feito várias tentativas com vista a deixar o consumo de aditivos). Encontrava-se na <i>Fase B</i> do <i>Programa</i>, que correspondia à fase de reinserção profissional, e que pressupunha a procura autónoma de trabalho;

	<ul style="list-style-type: none"> - residia num <i>apartamento de reinserção</i> da <i>Comunidade Terapêutica</i>; - estava desempregado há cerca de dois anos. Auferiu subsídio de desemprego durante 18 meses. Quando se inscreveu no curso encontrava-se a receber o subsídio social de desemprego.
"Cristina"	<ul style="list-style-type: none"> - encontrava-se a viver com o seu companheiro (2ª situação de conjugalidade) e com as suas duas filhas (fruto da 1ª e da atual relação conjugal), numa casa que era propriedade do companheiro; - o companheiro tinha estabilidade profissional: trabalhava há dezanove anos numa pequena empresa familiar do ramo da construção civil, da qual já se tinha tornado sócio; - a "Cristina" estava desempregada há 3 anos, tendo já usufruído do subsídio e subsídio social de desemprego; - o agregado familiar recebe apoio financeiro dos avós paternos da filha de ambos (pagamento de infantário).
"Isabel"	<ul style="list-style-type: none"> - vivia em casa própria (comprada em conjunto com o seu ex-companheiro), apenas com o filho mais novo, na sequência da separação do pai dos seus dois filhos (este "abandonou" a família); - devido a dificuldades económicas e de organização familiar (a "Isabel" teve de assumir o pagamento de todos os encargos familiares, incluindo o pagamento da casa, assim como todo o acompanhamento quotidiano dos filhos menores), o filho mais velho (de 8 anos) foi viver para casa dos avós paternos; - na sequência da separação, devido à grande distância entre o local de trabalho e de residência, e ao facto de trabalhar por turnos, a conciliação entre o trabalho e a vida familiar tornou-se impossível: não tinha familiares próximos que pudessem dar apoio aos seus filhos. Neste contexto, deixou a única empresa onde até aquela altura tinha exercido funções devidamente reguladas por um contrato de trabalho, com o objetivo de procurar emprego na sua área de residência; - estava desempregada há cerca de 18 meses, período durante o qual recebeu subsídio de desemprego.
"Clotilde"	<ul style="list-style-type: none"> - vivia em casa dos pais com a sua filha (de 4 anos); esta situação verificava-se desde o nascimento da bebé, devido a separação do então companheiro e pai da criança; - desde o nascimento da filha que não exercia atividade profissional. Em conjunto, e com o apoio dos seus pais entendeu que seria mais vantajoso cuidar da filha nos primeiros anos de vida. Durante este período foi beneficiária do Rendimento Social de Inserção; - aos 3 anos a sua filha ingressou no infantário. Nesta altura deixou de ser beneficiária do Rendimento Social de Inserção. Iniciou o processo de "procura de emprego"; - o apoio dos seus pais, a vários níveis (habitacional, financeiro...), foi desde o nascimento da sua filha essencial.
"Florbela"	<ul style="list-style-type: none"> - vivia com o seu companheiro (3ª situação de conjugalidade) e com o filho de ambos (as outras duas filhas da "Florbela", fruto das duas situações conjugais anteriores viviam, respetivamente, com os avós paternos e com o pai). Vivia em casa própria (na casa onde os pais do atual companheiro tinham vivido durante 32 anos, tendo sido vendida àqueles por um preço bastante acessível; formalmente a casa tinha sido comprada pelos sogros da "Florbela", mas estava a ser paga por esta e pelo seu companheiro); - o companheiro da "Florbela" trabalhava por conta de outrem no ramo da construção civil; - ficou desempregada, na sequência do processo de gravidez e de maternidade; acabou por ficar em casa a cuidar do filho durante o seu primeiro ano de vida; - começou a "procurar emprego" quando o seu filho entrou no infantário, precisamente com um ano de idade; - tinha o apoio dos sogros, sobretudo no acompanhamento quotidiano do seu filho mais novo.
"Manuela"	<ul style="list-style-type: none"> - vivia com dois dos seus três filhos (o mais velho e a mais nova) num bairro camarário, onde não pagava renda (o filho "do meio" tinha sido pai há dois anos, ou seja com 17 anos, o que o "obrigou" a ir viver para casa dos sogros e a iniciar atividade profissional); - era "ama particular"; deixou de exercer essa atividade quando foi selecionada para o curso; - tinha o apoio (financeiro e outros) de uma irmã.
"Ivone"	<ul style="list-style-type: none"> - vivia com a filha num quarto alugado; - era colaboradora de uma empresa de trabalho temporário, e nesse âmbito encontrava-se a trabalhar por turnos, numa empresa industrial; - tinha o apoio de algumas pessoas "amigas ou conhecidas que sabiam das suas dificuldades" (em géneros e por vezes financeiro). - os avós paternos da sua filha ficavam com a mesma quando o horário de trabalho a impedia de exercer as suas funções de mãe.

A leitura do Quadro 6 permite-nos afirmar que, aquando da candidatura ao Curso EFA, os formandos se encontravam geralmente numa posição socioeconómica precária, verificando-se mesmo algumas situações de grande fragilidade.

As situações observadas relacionavam-se sobretudo, por um lado, com a situação de desemprego em que a maioria dos formandos se encontrava (sete dos nove formandos), sendo que a maioria (cinco) já tinha beneficiado das medidas de proteção social adequadas à sua situação (subsídio de desemprego e subsídio social de desemprego e ainda, num caso, o Rendimento Social de Inserção), não se encontrando, por isso a auferir qualquer tipo de rendimento estável¹³¹. Por outro lado, o grau

¹³¹ Apenas o "Rui" e a "Isabel" se encontravam ainda a receber o subsídio social de desemprego. Refira-se no entanto que apesar da natureza informal dos rendimentos, alguns entrevistados afirmaram fazer alguns "biscates" no sentido de fazer face às despesas do quotidiano.

de precariedade em que os formandos (neste caso as formandas) se encontravam, era bastante mais acentuado nas situações de monoparentalidade e com filhos pequenos a seu cargo (situação da "Isabel" e da "Clotilde") ou quando, numa situação de conjugalidade, o companheiro também experienciava uma situação profissional bastante instável (situação da "Cátia"). Refira-se ainda o caso do "Rui", que, no momento da candidatura ao curso, se encontrava a viver numa comunidade terapêutica da qual era pressuposto autonomizar-se a breve prazo. O "Rui" perspetivava viver sozinho, sendo que aquando do ingresso no Curso apenas tinha como rendimento o subsídio social de desemprego.

Os restantes elementos do grupo que se encontravam desempregados (o "António", a "Cristina" e a "Florbela"), apesar das dificuldades que também atravessavam o seu dia a dia (para nenhum dos agregados era suportável a existência de apenas uma fonte de rendimento), viviam situações menos "dramáticas" pelo facto de os seus parceiros terem uma atividade profissional com alguma estabilidade: a mulher do "António" e o companheiro da "Florbela" trabalhavam já há alguns anos no mesmo setor de atividade e para a mesma entidade patronal, e o companheiro da "Cristina" trabalhava há dezanove anos numa empresa familiar, da qual, na altura, era sócio-gerente.

Relativamente aos outros elementos do grupo – a "Manuela" e a "Ivone" –, conforme sabemos, encontravam-se noutra situação; a primeira era "ama" no seu domicílio e exercia esta atividade na esfera da economia informal, e a segunda era colaboradora de uma empresa de Trabalho Temporário. Apesar do rendimento auferido através do exercício das atividades referidas, a situação da "Manuela" e da "Ivone" também era bastante frágil, designadamente do ponto de vista socioeconómico. Ambas viviam uma situação de monoparentalidade com filhos a cargo, sendo que o orçamento familiar dependia exclusivamente dos rendimentos do seu trabalho, pelo facto dos progenitores dos seus filhos não cumprirem algumas responsabilidades parentais, designadamente as responsabilidades financeiras.

Aquando da candidatura ao curso EFA, os indivíduos entrevistados conseguiam, em alguns casos, "sobreviver" às dificuldades, graças a vários tipos de apoios, designadamente institucionais e familiares. Quanto aos apoios institucionais destaca-se o recurso a um "Banco Alimentar" (no caso da "Cátia") e o apoio, no caso do "Rui", de uma Comunidade Terapêutica, instituição com quem o "Rui" mantinha uma relação há cerca de dez anos, sempre com o objetivo de deixar de consumir substâncias psicotrópicas. Apesar de apenas estes entrevistados terem feito referência explicitamente ao apoio institucional que recebiam, colocamos a hipótese dos indivíduos com "relações estabelecidas" com instituições que trabalhavam no domínio da ação social, designadamente junto de públicos em situação de vulnerabilidade, ser em maior número. Colocamos esta hipótese pelo facto de alguns indivíduos, como veremos adiante, terem tido conhecimento do Curso EFA através de profissionais da ação social, o que nos faz supor um tipo de acompanhamento mais sistemático e no quadro de uma intervenção institucional estruturada.

Refira-se que o apoio familiar prestado sob várias formas (em géneros, habitacional, financeiro ou através do cuidado e tratamento das crianças ainda pequenas) se mostrava imprescindível, sobretudo para algumas mulheres entrevistadas, nomeadamente para aquelas que se encontravam desempregadas e viviam numa situação de monoparentalidade com filhos pequenos na sua

dependência. O apoio recebido da família (dos pais e irmãos, dos sogros, mas também de amigos e “conhecidos”), de alguma forma, “substituíam”, os pais dos seus filhos, muitas vezes ausentes.

Mesmo no caso dos entrevistados que se encontravam em situações menos problemáticas, assinala-se também o apoio dos avós, no cuidado e tratamento dos netos, e, numa situação, no pagamento das despesas de infantário.

Embora situações desta natureza não constituam, necessariamente, indicadores de dificuldades socioeconómicas das famílias: genericamente, considera-se bastante positiva a manutenção de uma relação próxima entre avós e netos, e o apoio financeiro, designadamente de pais para filhos, não é com certeza exclusivo das famílias mais carenciadas, o que acontecia em algumas situações era que o apoio prestado e recebido acontecia, por “necessidade absoluta” das famílias “recetoras” e não como resultado de uma escolha e possibilidade efetiva das famílias “prestadoras de apoio”.

Aquando da candidatura ao Curso EFA, quase todo o grupo de formandos se encontrava numa situação de vulnerabilidade profissional e familiar, resultante de constrangimentos de vária ordem. Assinale-se que mesmo nas situações em que os formandos tinham tido um emprego “estável” durante vários anos, ao “caírem” na situação de desemprego debateram-se com sérias dificuldades em encontrar um novo posto de trabalho, pelo menos com características idênticas, em termos de vínculo contratual¹³²). Em suma, salienta-se, ao longo da vida adulta ou em alguma das suas etapas, uma dependência destes indivíduos e famílias relativamente a determinados apoios institucionais e familiares, relacionados com situações de desemprego ou com outras situações de vida que conduzem os indivíduos a situações de carência, designadamente socioeconómica, de natureza mais conjuntural ou estrutural, e com origens diversas. A este propósito, relembramos o caso do “Rui”, cuja história de vida nos remete para um percurso marcado pelo consumo de estupefacientes e por sucessivas tentativas de abandono desses consumos.

Passemos agora à apresentação dos principais motivos que, segundo os formandos, estiveram na origem da candidatura ao curso e da posterior inscrição, após processo de recrutamento e seleção (percurso que durou, na globalidade, cerca de quatro meses).

Refira-se, mais uma vez, que se parte da perspetiva que a candidatura e inscrição no curso decorreram da combinação de vários fatores motivacionais. No entanto, relativamente a cada indivíduo, sobressaiu, quase sempre, um determinado fator a que os entrevistados deram um maior destaque, e que, associado a outros, contribuiu para a tomada de decisão de inscrição no Curso.

Salientamos ainda que a análise das respostas obtidas permite evidenciar a importância que assumiu, por um lado, a situação sociofamiliar, e por outro, a situação face ao emprego em que os formandos se encontravam quando tiveram conhecimento do Curso, enquadradas num determinado percurso de vida e num determinado projeto futuro, fatores que contribuíram para a configuração de determinadas dinâmicas motivacionais.

¹³² O “António” e a “Isabel” podem ser um exemplo de uma situação desta natureza; o “António” ficou desempregado na sequência do “fecho” da empresa onde tinha trabalhado cerca de 7 anos, e a “Isabel” viu-se “obrigada” a deixar a empresa onde já trabalhava também há alguns anos na sequência da separação do seu companheiro, devido à grande distância entre o local de residência e o local de trabalho que não lhe permitia assegurar o acompanhamento quotidiano que obrigatoriamente o seu filho de quatro anos teria de ter (o filho mais velho – de oito anos – estava a viver em casa dos avós paternos e o mais novo dependia exclusivamente de si).

No Quadro 7 apresentamos uma síntese dos testemunhos dos formandos quando questionados acerca das *"razões que os tinham levado a inscrever no curso"*, assim como a forma através da qual tinham tido conhecimento do mesmo.

Quadro 7 – Motivos de inscrição no Curso de Hotelaria e Restauração/Cozinha e formas de conhecimento do Curso

	“António”	“Cátia”	“Rui”
Motivos de inscrição no curso de formação	<p>“(…) eu já há uns anos valentes, que exerço, quer dizer, entre aspas, porque eu quando fiz a tropa em 94, estive como cozinheiro na Marinha (...) porque é assim, era o serviço militar obrigatório, era quatro meses na altura, depois pus o “RB”, precisamente por causa da Cozinha.”</p> <p>“(…) Como isto anda assim mau, e então prontos, e então quando um dia, um belo dia, vi o anúncio, deste Curso, como era de Hotelaria tinha a possibilidade de, é assim, de fazer uma coisa que eu gostava, que era Hotelaria e que duma, porque na Marinha eu..., nunca me tinham passado uma declaração de..., uma..., um... certificado de cozinheiro. Lá, eles lá, só a única coisa que eles passavam era..., pronto, era, se fosse por exemplo, se fosse para procurar um outro trabalho, se eles me pedissem onde é que eu tinha trabalhado, eles na Marinha passavam uma declaração a dizer “fulano tal exerceu...” passavam essa declaração, passavam uma declaraçãozinha, não diziam um certificado. Só me passa uma declaração em como fulano tal exerceu com aproveitamento e isto e aquilo. E pronto, e então vi nisto a possibilidade.”</p>	<p>As principais razões...? Primeiro porque não tinha escolaridade para um trabalho melhor do que aquilo que me arranjavam, que era...E eu dizer que tenho o sétimo incompleto - “Pois, então não se pode arranjar grande coisa..., e eu ficava, assim, um bocado coísa. Depois o meu namorado que já vivo com ele há sete anos, ele estava desempregado, estava a receber do fundo de desemprego, renda para pagar, as contas da casa, era um bocado difícil, ele sozinho, estar a aguentar as despesas todas, e eu tendo ajuda, às vezes, da parte do meu pai..., não é o meu pai que vai ter de ajudar-me na minha vida. Então, decidi”.</p>	<p>“(…) depois tinha várias coisas, no próprio anúncio, especificava coisas que eu, chamou-me a atenção e gostei, aquela questão do certificado e 9º ano, que não o tinha, e que não o tenho ainda...e depois a Cozinha, porque, pronto, a Cozinha, mal, bem e pela vida também que tive sempre foi uma coisa que me despertou interesse e depois, é assim, eu tenho 39 anos...já tive várias experiências de trabalho, algumas gostei, outras gostei menos...e depois também um pouco pela expectativa que era..., era um curso de Cozinha, e eu tinha andado no mercado de trabalho e sabia, eh..., uma pessoa abre o jornal e o que se vê se calhar mais, é ajudantes de Cozinha e Cozinheiros que pedem...”</p> <p>“(…) e o ser remunerado, o Curso, mas também há uma coisa que é, eh... chega uma altura...chega uma altura que é assim, tou cansado, tou cansado de trabalhar numa fábrica, num sítio qualquer, e chego ao fim, recebo qualquer coisa que me vai dar trocos, e, sair daqui um pouco mais...e chegar a um sítio e dizer ‘eu sou isto, sou Cozinheiro de primeira ou de segunda ou de terceira’, seja o que for, e que tenho o meu ordenado, que é o que tá por tabela, que de certeza absoluta que não são nem quinhentos nem seiscentos Euros, já me dá mais garantias de futuro. Já tou cansado daquele ordenado de cem contos, sinceramente, se quer que lhe diga, acho que, e se calhar o esforço que eu faço e o que apostei e, neste Curso, foi um pouco sair um bocado do marasmo de..., é fácil arranjar um emprego a ganhar cem contos, mas depois chega-se ao fim, com os descontos, ganhas oitenta e cinco, noventa contos, mas isso dá pa viver? Não dá. Pa uma pessoa que quer constituir família, quer dividir uma casa com alguém, se casar e isso, torna-se difícil, às vezes falo com a minha namorada e penso ‘há pessoas que vivem com muito menos’, tudo bem, mas eu não tenho que ser igual às outras pessoas, e se a gente pode ter uma vida, quer dizer, mato-me a trabalhar mas não vivo só pa trabalhar, vivo, trabalho pa viver e pa mais algumas coisas.”</p>
Formas de conhecimento do curso	<p>No âmbito da procura de emprego através de anúncio do curso num jornal.</p>	<p>Através de uma amiga/vizinha que já tinha frequentado um curso EFA promovido pela mesma entidade; a amiga fazia um balanço muito positivo da experiência formativa, tendo influenciado a “Cátia” no sentido de se inscrever no curso que iria ter início.</p>	<p>Através de um amigo que se encontrava numa situação semelhante, também de procura autónoma de trabalho, no âmbito da Fase B do Programa de Reinserção.</p>

	“Cristina”	“Isabel”	“Clotilde”
Motivos de inscrição no curso de formação	<p>“Eu vim a uma entrevista, vi um anúncio no jornal, no (...), e eu o ano passado estive fazer um curso, também de adultos, pelo instituto de emprego e formação, mas era na área da costura, o qual..., levei tudo até ao fim, mas não gostei tanto e acho que a cozinha..., eu gostava, e dava-me equivalência ao nono ano, e eu, como não tive mãe que me ensinasse grandes dotes na cozinha, eu gostava de aprender para mim e quem sabe fazer a carreira profissional. Vi o anúncio, respondi e fui uma das selecionadas...”</p> <p>“(...) vim para concluir o nono ano porque é muito importante para nós. Porque hoje em dia, sem o nono ano, é muito difícil nós conseguirmos uma colocação..., vi o anúncio, prontos! Juntei o útil ao agradável porque vi o curso de cozinha e com equivalência ao nono ano, pronto, aproveitei e vim responder ao anúncio, no qual fui selecionada e fiquei bastante contente!”</p> <p>“...tenho estado, tive em casa no desemprego, praticamente. E entretanto, pronto, eu ia ao fundo de desemprego, só que não havia..., e depois lá está, porque eu não tinha o nono ano completo, que era a grande dificuldade em arranjar para outro tipo de escritório, porque eles..., no mínimo tem que se ter o nono ano...”</p> <p>“...porque eu gosto [de cozinha], e neste momento, se não houver outra possibilidade, que remédio! Eu tenho que ir para a cozinha, mas eu adoro a parte de escritório, faço com gosto, adoro conversar com as pessoas, e por isso, o meu sogro, antes de falecer, ofereceu-me a carta de condução, ele disse, - ‘Vais para a escola, vais tirar..., depois com carta é mais fácil, não arranjas para uma coisa, arranjas para outra, levas um ordenadinho para casa, já dá para ajudar o teu marido, e a vossa vida equilibrar...’, e foi isso, estou a tirar a carta, e foi isso que eu continuei a fazer...”</p>	<p>“Isto aconteceu, eu tava desempregada já há um ano e meio, propostas de trabalho não existiam, e foi por mero acaso que eu calhei a ver, prontos, através de um cartaz, que tavam a precisar, de pessoas pra frequentar este Curso. E eu tive logo a iniciativa de me inscrever porque sempre foi uma área que eu, que eu sempre quis aperfeiçoar. Tá bem que a gente faz em casa, mas não é a mesma coisa. E então..., e também como não tinha o 9º ano completo, também foi uma mais-valia vir praqui.”</p> <p>“[procura de trabalho] aqui na zona e..., a nível..., prontos, procurava nos jornais e tentava falar com os meus familiares mais próximos, se sabiam de alguma coisa, inscrevi-me no Aeroporto, inscrevi-me em várias empresas, só que até então, nunca me chamaram.”</p> <p>[inscreveu-se no curso para] “melhorar um pouco a minha vida, porque, eu gosto sempre de ir além, né? E então, foi uma oportunidade que me surgiu pra avançar um pouco, pra mudar de profissão, porque sempre quis mudar, né?”</p>	<p>Estava desempregada, andava à procura de emprego e este curso era trabalho, dinheiro, e depois o 9º ano!”</p>
Formas de conhecimento do curso	Através de anúncio do curso num jornal.	No âmbito da procura de novo emprego na zona de residência, através de cartaz fixado no infantário que o seu filho mais novo frequentava.	Através de um familiar que também se encontrava “à procura de emprego”.

	“Manuela”	“Florbela”	“Ivone”
Motivos de inscrição no curso de formação	<p>“Vim [para o curso], pronto, pra ter mais conhecimento (...) Pronto, tudo bem que é para aprender mais um bocadinho, pra ver se chego mais longe. A mim o que me interessa aqui mais é o 9º ano, embora eu goste do sítio, mas venho mais pelo 9º ano, pra ver se consigo uma coisa melhor, embora a minha idade já não deixe muito. (...) Para ver se chego um bocadinho mais... mais longe. Deixei de trabalhar pra vir tirar o 9º ano. Pra vir pra qui prá formação.”</p> <p>[E porque é que tinha essa motivação do 9º ano?]</p> <p>Porque eu sempre gostei de fazer o 9º ano, pra ver se consigo os meus objetivos e ir um bocadinho mais longe.”</p> <p>[E quais são esses seus objetivos? Onde é que quer chegar?]</p> <p>“Sei lá, eu queria, eu gostava...de ir pra um sítio, mas era tomar conta de crianças num Infantário.</p> <p>[E é aí que quer chegar? E o 9º ano acha que a vai ajudar a...]</p> <p>“Sim. Eu acho que sim.”</p>	<p>“[Quando o filho mais novo fez um ano e começou a frequentar a creche foi ter] com a Assistente Social! E disse-lhe que gostava de emprego, e ela falou-me nisso, e ela, - “ Mas tu não trabalhaste já em hotelaria?” - “ Sempre!” - “ E não gostavas de ir ao curso? Porque se tiveres o diploma, se calhar é melhor, recibes mais e és melhor colocada do que estares..., se tiveres como na “Vela Latina”, não estás como aprendiz, estás já como pasteleira de terceira ou de quarta.”¹³³”</p> <p>“...porque a dona Irene, lá a chefe [da entidade onde tinha tido uma experiência profissional,] (...) Ela, antes dos três meses terem acabado, escreveu para a Recomeçar e disse que gostava de ficar comigo como aprendiz dela. E então, deu sempre boas cartas de recomendações, sempre telefonou para lá a dizer como é que corriam as coisas. Eles têm de telefonar todos os meses para a Recomeçar a dizer como é que a gente estava, se adaptámo-nos bem, fazer uma (...), não sei como é que eles chamavam àquilo, um relatório de como é que nós estávamos a ambientarmo-nos, e eu sempre tive bons relatórios da minha chefe...”</p> <p>“Porque eu sempre quis tirar uma coisa relacionada com a cozinha, nunca havia era dinheiro, era muito difícil de entrar nas escolas de hotelaria, na altura...Eram coisas que eu sonhava! Ser cozinheira! Não é ser ajudante de cozinheira! Uma pessoa é ajudante de cozinheira mas faz o que a cozinheira faz, trabalha mais porque a cozinheira não faz nada!”</p>	<p>Sim, uma Assistente Social [que a inscreveu no curso], e entretanto fui, tive ajuda, apoio, da Mãe Solteira e a Assistente Social, sabendo na situação que eu tava, como ainda não tava legalizada, inscreveu-me neste Curso. (...) entretanto, ao mesmo tempo fui tratando da documentação, saí-me a documentação, entrei para a (...), empresa industrial (...) passado (...), quase um ano, para aí, é que a Assistente Social liga-me a dizer-me que tava inscrita, foi a Dr.^a (...) que me inscreveu.”</p> <p>[Na empresa industrial para a qual trabalhava], “Era embaladora. Trabalhava por turnos, e decidi vir memo para o Curso, porque primeiro como eu só tinha o 7º ano lá, feito em Moçambique, achei que era uma oportunidade muito boa pra mim continuar os estudos, porque lá em Moçambique, também tinha que trabalhar pra ajudar a minha mãe (...). E então cá decidi ter essa oportunidade de voltar a estudar...”</p> <p>[Também optou por deixar de colaborar para a referida empresa]</p> <p>“Primeiro porque queria tar mais tempo ao pé da minha filha, e queria ter uma coisa que eu pudesse viver com a minha filha, pudesse vir buscar à hora normal da escola dela, que não tivesse que depender de ninguém pra ir buscá-la ou ficar com ela à noite, e sabendo que era um horário normal das nove e meia às cinco e meia, pra mim era a melhor coisa que podia acontecer, e também por querer mudar a minha vida, querer ter uma profissão, como a Cozinha, e ter a equivalência ao 9º ano, aumentar mais os meus estudos.</p> <p>“[Relativamente à valorização da certificação escolar e/ou profissional] (...) são as duas coisas em comum, pronto, foi ter uma oportunidade que eu não tive em Moçambique de tar a estudar tranquila e (...) chegar até ao 9º ano (...). Entretanto também (...) a minha mãe pedia que era pra eu voltar a entrar na Escola, voltar a estudar.”</p>
Formas de conhecimento do curso	Através de uma pessoa amiga que trabalhava numa Instituição Particular de Solidariedade Social.	Através da Assistente Social que acompanha a “Florbela” há vários anos; quando começou a “procurar emprego foi-lhe pedir ajuda.	Através da Assistente Social que a acompanha desde que veio para Portugal, designadamente, no que respeita à gravidez e maternidade, e ao processo de regularização da sua permanência em Portugal.

¹³³ A “Florbela” já tinha tido uma boa experiência profissional na área da hotelaria/restauração que, pelo que nos foi (indiretamente) dado a entender no fim da entrevista, tinha decorrido no âmbito de um Programa de Reinserção que se enquadrava no trabalho desenvolvido por uma instituição (a “Recomeçar”) que trabalhava na área da toxic dependência, mais especificamente no domínio do tratamento e da reinserção social.

A análise das respostas obtidas permite-nos apontar algumas tendências relativamente às motivações de inscrição deste grupo de adultos no curso EFA em análise.

“Eu andava à procura de emprego... mas ‘deparei-me’ com a formação!”

Esta foi a experiência de um grupo de formandos que se encontravam desempregados e que colocavam como objetivo a curto prazo encontrar um emprego; estamos a falar concretamente do “António”, da “Isabel”, da “Clotilde” e do “Rui”.

Para estes indivíduos em especial, o Curso EFA surgiu primeiramente como resposta à necessidade premente de passarem a auferir mensalmente um determinado rendimento. Para este grupo, o curso de formação equivaleu, num primeiro momento, a encontrar um trabalho, devido aos benefícios associados à sua frequência – subsídio de formação (equivalente ao ordenado mínimo nacional), subsídio de transporte e subsídio de alimentação, e ainda pelo apoio financeiro recebido para a colocação de filhos em equipamentos de natureza pré-escolar, quando a situação o justificasse. Para estes indivíduos, de acordo com a tipologia de Carré (2001), começa por se evidenciar o *motivo económico*, numa perspetiva de *motivação direta*, porque relacionada com os benefícios económicos diretamente associados à frequência do Curso. A frequência do Curso, em termos imediatos, permitia-lhes auferir um rendimento, o que contribuía para melhorar significativamente a situação socioeconómica do seu agregado familiar. Pelo facto do Curso decorrer durante todos os dias da semana e proporcionar o referido rendimento, “assemelhava-se” ao trabalho procurado.

No entanto, em qualquer um dos casos, outros móveis motivacionais secundários assumiram uma importância que nos parece igualmente significativa e que, combinados com o *móvil económico*, conduziram à tomada de decisão de inscrição no Curso¹³⁴. Estamos a falar concretamente da possibilidade de obtenção de um diploma (*motivo vocacional*), que no caso específico deste Curso EFA correspondia a uma dupla certificação – escolar e profissional –, e ainda da possibilidade de desenvolver competências que poderiam contribuir para uma mudança de estatuto profissional (*motivo identitário*). Por fim, o interesse e gosto pela área de formação do Curso (*motivo hedónico*) também contribuiu para a inscrição no mesmo.

Conforme podemos observar no Quadro 7, para o “António” o Curso EFA representava a possibilidade de ver certificadas através de um diploma, cujo valor era reconhecido por todos, competências já adquiridas através de um conjunto de experiências profissionais desenvolvidas na área da cozinha e que o mercado de trabalho não valorizava adequadamente (nem em estatuto, nem em remuneração), em seu entender, precisamente, por não possuir qualquer espécie de certificado comprovativo daquelas competências. A acrescentar, tratava-se de uma área profissionalizante de que gostava, e ainda da possibilidade de aumentar o seu nível de certificação escolar (relembramos que o “António” tinha globalmente gostado da escola, tendo a sua saída desta instituição acontecido após a sua primeira reprovação quando frequentava o 8º ano de escolaridade, pelo menos em parte, por decisão da sua mãe).

¹³⁴ Parece-nos importante realçar, mais uma vez, as dificuldades de hierarquização de motivações, na medida em que, em muitas circunstâncias, uma determinada decisão ou comportamento resulta, da combinação simultânea de vários tipos de motivações.

A "Isabel" considerava que através da frequência deste Curso, poderia sair da situação de desemprego em que já se encontrava há algum tempo apesar das diligências por si já efetuadas com vista a reiniciar a sua vida profissional. Assim, poderia desenvolver e certificar competências numa área profissional relativamente à qual sempre tinha tido algum interesse e que a seu tempo poderia contribuir para uma mudança de profissão (a "Isabel", sempre tinha sido empregada de limpeza). Poderia ainda concluir o 9º ano de escolaridade (a "Isabel", quando jovem, saiu da escola quando frequentava o 9º ano, não o tendo, na altura, concluído).

No caso da "Clotilde", a frequência do Curso representava acima de tudo a possibilidade de concretizar imediatamente alguns objetivos (alterar a sua situação face ao emprego e obter de um rendimento monetário) e só depois a possibilidade de obter a certificação escolar equivalente ao 9º ano de escolaridade. O testemunho da "Clotilde" é a este propósito bastante elucidativo: "estava desempregada, andava à procura de emprego e este Curso era trabalho, dinheiro, e depois o 9º ano!" Por fim temos o "Rui" que, relativamente às situações anteriormente apresentadas, se distingue especialmente pelo facto da procura de trabalho se enquadrar num processo de reinserção social após passagem por uma comunidade terapêutica (fase de tratamento). Aquando da inscrição no Curso, o "Rui" encontrava-se na "casa de saída" onde coabitava com outros indivíduos que se encontravam nas mesmas circunstâncias. Naquela fase, era suposto alcançar uma progressiva autonomia relativamente à instituição, nomeadamente através do desempenho de uma profissão, de forma que, a dada altura, pudesse viver de maneira autónoma, designadamente em termos financeiros e habitacionais (*motivo prescrito*). O Curso EFA representou então para o "Rui" um "trabalho", assim como a possibilidade de, através da obtenção do 9º ano e da certificação profissional como cozinheiro, melhorar significativamente a sua vida.

"Concluir o 9º ano: a possibilidade de concretização de um objetivo profissional previamente definido"

Para dois elementos do grupo, designadamente para a "Cristina" e para a "Manuela", a frequência do Curso EFA representava, em primeiro lugar, a possibilidade de aumentar os seus níveis de certificação escolar¹³⁵. A *orientação vocacional* da inscrição destas formandas no curso relacionava-se com a convicção que ambas tinham desenvolvido acerca da possibilidade de, com o 9º ano de escolaridade, conseguirem um emprego há muito desejado. A "Cristina" ambicionava ser "empregada de escritório" e a "Manuela" desejava ser "auxiliar de ação educativa"¹³⁶, profissões que ambas já tinham desempenhado e que as "tinham marcado muito positivamente", mas que tinham sido obrigadas a deixar: a "Cristina" devido ao fecho da empresa onde trabalhava e a "Manuela" precisamente por não ter o 9º ano de escolaridade (supunha ela). A "Cristina", após a perda do trabalho como "administrativa", nunca mais conseguiu um emprego similar (em seu entender, também

¹³⁵ Relembramos que tanto a "Cristina" como a "Manuela" tinham estabelecido, designadamente enquanto crianças e jovens, o que podemos considerar uma relação positiva com a escola. A "Cristina" acabou por sair da escola, segundo ela, não por problemas relacionados diretamente com a instituição escolar ou com a sua experiência enquanto aluna, mas devido a problemas familiares graves que a afastaram de um percurso escolar com outras características, e a "Manuela" foi "obrigada" pelos seus pais a sair da escola, com apenas 12 anos e após ter concluído o 6º ano sem qualquer experiência de reprovação.

¹³⁶ A Manuela tinha como "sonho" trabalhar numa instituição de ação social do seu concelho de residência que acolhia crianças retiradas das suas famílias biológicas (devido, globalmente, a *situações de maus tratos*).

por não ter o 9º ano de escolaridade), e a “Manuela”, após a experiência profissional com crianças em contexto institucional, decidiu tomar conta de crianças em casa (atividade que deixou de exercer para poder frequentar este curso). Para ambas, o diploma escolar do 9º ano representava a possibilidade de, a médio prazo, voltar a conseguir um emprego idêntico ao que já tinham tido. A inscrição no Curso EFA teve, nestes casos, como suporte fundamental o carácter acentuadamente instrumental atribuído à posse daquele nível de escolaridade. O desempenho de funções na área da restauração/cozinha representava uma hipótese de trabalho, apenas no caso de não surgir mais nenhuma oportunidade.

Refira-se que a “Cristina”, quando se inscreveu neste Curso, tinha acabado de completar o 6º ano de escolaridade após a frequência de um Curso também dirigido a adultos, mas na área da costura e não subsidiado. A decisão de não continuar a sua formação naquele contexto e de se inscrever neste Curso EFA relacionou-se, sobretudo, com o facto do horário de funcionamento do Curso EFA lhe permitir uma melhor articulação com as suas responsabilidades familiares (designadamente no que respeita ao apoio quotidiano dado às suas duas filhas), com outros projetos pessoais (andava a tirar a carta de condução) e ainda com o facto deste Curso lhe permitir desenvolver competências numa área – a cozinha – muito importante do ponto de vista pessoal e familiar (*motivo operativo pessoal*). Acrescenta-se ainda que, tanto num caso como noutro, o apoio de pessoas que exerciam grande influência sobre as formandas foi muito importante para este “regresso à escola”, num caso, o apoio de um familiar, e no outro, o apoio de uma pessoa amiga, que as incentivaram e pressionaram para que continuassem o seu processo formativo de forma a conseguirem atingir os objetivos pretendidos (*motivo prescrito direto*).

Embora o *móbil económico direto* não tivesse orientado estas formandas, no caso da “Manuela” a frequência deste Curso e o abandono da atividade que então exercia (“ama” no seu domicílio e na esfera da economia informal) só tinha sido possível devido às condições económicas oferecidas pelo mesmo. No entanto, ambas tinham a expectativa de que, com o certificado de 9º ano, conseguiriam o emprego com que “sonhavam” e, além disso, melhorar as suas condições de vida. A “Cristina” “levaria mais um ordenado para casa e assim a vida ficaria mais equilibrada”, e a “Manuela” deixaria de estar numa situação profissional “atípica” e passaria a auferir um rendimento mensal mais estável (em ambas as situações estamos também perante *um móbil económico indireto*).

“A formação: um ‘caminho apontado’ no quadro de um processo de intervenção social”

Esta situação diz respeito aos formandos cuja inscrição decorreu de um processo de acompanhamento e apoio social, protagonizado, nos casos em análise, por um profissional da ação social enquadrado numa instituição com quem aqueles já mantinham relações desde há alguns anos. Referimo-nos concretamente à “Florabela” e à “Ivone”. Independentemente das perspetivas destas formandas face à frequência de um Curso de formação, a influência do técnico social que as acompanhava e que, no quadro desse acompanhamento as encaminhou para o Curso EFA, assumiu uma importância decisiva. Nestes casos, destaca-se, primeiramente, a influência de uma pessoa que, no quadro de vida daquelas formandas, assumiu uma importância considerável, por, em muitas

situações, mobilizar os benefícios sociais disponíveis e adaptados às suas circunstâncias de vida (*motivo prescrito*).

No caso da “Florbela”, a inscrição no Curso decorreu de mais um “pedido de ajuda” para obtenção de um emprego, dirigido pela mesma à assistente social da Associação *Recomeçar* que, conforme já referido, exercia atividade na área da toxicodependência, mais concretamente no domínio da reinserção social. Foi aquela técnica, que já acompanhava a “Florbela” há alguns anos, que a encaminhou para o Curso EFA na área da restauração/cozinha. Este Curso vinha, de alguma maneira, dar continuidade a uma experiência formativa/profissional já desenvolvida pela “Florbela”, enquadrada por um programa de reinserção desenvolvido pela Associação *Recomeçar* junto do seu público-alvo; a última experiência profissional da “Florbela” tinha decorrido no âmbito de um estágio promovido pela *Recomeçar* numa empresa de restauração/cozinha. Tratou-se de um estágio que visava a aquisição de competências específicas naquela área de atividade, numa perspetiva de formação no posto de trabalho. O estágio desenvolveu-se em estreita articulação entre a *Recomeçar* e a empresa de inserção e, embora não se tratasse propriamente de um Curso de formação, tinha uma forte componente formativa que era pilotada na empresa por um tutor de formação. Na perspetiva da assistente social, o Curso EFA oferecia a vantagem de proporcionar a obtenção de um diploma (*motivo vocacional*) que, dada a experiência profissional da “Florbela” na área (para além do estágio anteriormente referido, a “Florbela” já tinha tido algumas experiências profissionais em pastelarias e restaurantes), lhe possibilitaria uma melhor colocação profissional, em termos de estatuto e de remuneração (*motivos identitário e económico indireto*). Esta proposta foi bem acolhida pela “Florbela”, dado o seu gosto por esta área de atividade (a “Florbela” “sonhava ser cozinheira”). Para a “Florbela”, a frequência de um Curso de formação na área da restauração/cozinha vinha responder a um desejo que tinha surgido durante o estágio referido – frequentar uma escola de hotelaria –, o que na sua perspetiva não era concretizável por questões essencialmente económicas (“frequentar um Curso custava muito dinheiro”). O Curso proposto pela assistente social permitir-lhe-ia concretizar o objetivo de “ser cozinheira e não ajudante de cozinha”. Esta formulação traduz, em nosso entender, essencialmente, objetivos de mudança ao nível da identificação profissional, pela via da alteração de estatuto, o que em última análise conduziria a alterações ao nível da sua imagem social. A frequência do curso e a obtenção do diploma permitir-lhe-ia evoluir profissionalmente (*lógica da orientação profissional*), por lhe possibilitar o reconhecimento do exercício de funções que já tinha desempenhado anteriormente sem que houvesse lugar a esse reconhecimento (*motivo identitário*). Por fim, permitir-lhe-ia auferir, no futuro, uma melhor remuneração, na medida em que passaria “a ganhar como cozinheira” (*motivo económico indireto* relacionado com as vantagens materiais que surgiriam depois da formação). Assinale-se ainda, a coincidência de perspetivas existente entre a assistente social e a formanda, na medida em que, em ambos os casos, sobressaem os *motivos vocacional e identitário e económico indireto*.

Passemos agora à situação da “Ivone”. Conforme já apresentado noutras etapas deste trabalho, a “Ivone” chegou a Portugal, vinda de Moçambique, com o seu ex-companheiro, numa perspetiva de “reconstrução” da relação conjugal ainda existente. Após um curto período de permanência em Portugal, a referida relação conjugal terminou mas, simultaneamente, a “Ivone” constatou que estava

grávida. A situação socio afetiva em que se encontrava, associada ao facto de se encontrar numa situação irregular em Portugal “forçou-a” a procurar vários tipos de apoios (institucionais, de conhecidos, do pai do bebé e seu ex-companheiro, e de familiares deste último); o primeiro ano de permanência em Portugal foi atravessado por uma constante luta pela sua sobrevivência (e do bebé em gestação). Foi no quadro desses apoios que a “Ivone” estabeleceu relação com uma profissional de ação social que, a partir dessa altura, passou a “acompanhar” a sua situação, no que respeita designadamente ao acompanhamento da gravidez, ao nascimento do bebé, à regularização da sua permanência em Portugal e, por fim, à sua inserção socioprofissional.

Foi no quadro desse acompanhamento que a “Ivone” foi inscrita no Curso EFA pela própria assistente social (*motivo prescrito*). Apesar da importância do acompanhamento e da influência exercida por esta técnica, um curso de formação como o Curso EFA respondia em muitas dimensões a objetivos que a “Ivone” pretendia concretizar, a curto ou médio prazo, logo que a oportunidade surgisse.

Em primeiro lugar, o Curso EFA representava a possibilidade de “voltar a estudar” (gostava de “fazer até ao 12º ano, pelo menos”), objetivo que a “Ivone” tinha (nem que fosse através da frequência do ensino noturno) e que era fortemente apoiado pela sua mãe, que se encontrava a viver em Moçambique. Desde a chegada da “Ivone” a Portugal e dadas as dificuldades por que, especialmente numa primeira fase, tinha passado, que a sua mãe a alertava para a importância de voltar a estudar e de aumentar as suas qualificações de maneira a conseguir melhorar as suas condições de vida, considerando que a obtenção de um diploma poderia possibilitar mudanças positivas (*motivos prescrito e vocacional*). Esta perspetiva era também partilhada pela “Ivone”, cuja saída da escola, tinha tido, em seu entender, como causa principal, a necessidade de “ajudar a sua mãe”, que não conseguia através de um só rendimento satisfazer as necessidades dos seus sete filhos. Através deste Curso EFA, a “Ivone” conseguia ainda, concretizar dois outros objetivos igualmente importantes: o primeiro era o de obter condições que lhe permitissem acompanhar quotidianamente a sua filha, podendo desta forma “fugir” às difíceis condições de trabalho (horário por turnos rotativos, incluindo noites) inerentes às funções que desempenhava numa empresa industrial (onde estava colocada através de uma empresa de Trabalho Temporário). Apesar desta situação de trabalho lhe permitir auferir um rendimento superior ao subsídio de formação proporcionado pelo Curso EFA (precisamente devido ao trabalho por turnos, e muitas vezes quase sem descansos semanais), o Curso EFA apresentava vantagens relativamente ao trabalho que então exercia, sendo que a primeira se relacionava precisamente com o horário de funcionamento do curso, entre as 9h e as 17h30m (“um horário normal de trabalho era a melhor coisa que me podia acontecer”); este tipo de horário permitia à “Ivone” acompanhar e cuidar quotidianamente da sua filha, deixando assim de depender de “terceiros”, a quem pagava (incluindo à avó paterna), para poder ir trabalhar (*motivo derivado*, relacionado com a fuga a situações desagradáveis, como as condições de trabalho anteriormente referidas, e *sócioafetivo*, relacionado com um novo padrão de relacionamento que poderia estabelecer com a filha).

Além disto, o Curso EFA, contribuiria, em seu entender, para “ter uma profissão”, a que o mercado associaria a posse de determinadas competências. No caso da “Ivone”, estamos assim, também, perante o desejo de obtenção de um reconhecimento simbólico necessário ao acesso a um emprego

melhor do que todos aqueles que já tinha tido, o que lhe permitiria “mudar de vida” (*motivos vocacional e identitário* relacionados com as dimensões de orientação e identificação profissional). Também nos casos da “Florabela” e da “Ivone” não era o *móbil económico*, que, num primeiro momento as orientava. No caso da “Florabela”, ele acabava por se evidenciar, mas de uma forma *indireta*, na medida em que esta formanda considerava que o curso lhe permitiria no futuro auferir um melhor nível de remuneração associado à nova categoria profissional de cozinheira, pela qual passaria a ser formalmente reconhecida; no entanto, e de acordo com a perspetiva desta formanda, a sua frequência do curso não estava dependente dos apoios financeiros recebidos; caso estes não existissem, conseguiria igualmente frequentar o Curso (o seu companheiro encontrava-se numa situação profissional com alguma estabilidade). Em seu entender, os benefícios que poderia obter a médio prazo justificavam a frequência do Curso, mesmo sem os apoios referidos. No caso da “Ivone”, embora o *motivo económico* também não assumisse grande peso, pelo menos em termos imediatos (conforme já referido, para esta formanda, a frequência do curso correspondeu a uma diminuição de rendimentos), a inexistência do subsídio de formação e dos restantes apoios tornaria impossível a frequência do Curso, na medida em que vivia uma situação de monoparentalidade com uma filha de quatro anos a seu cargo.

“A formação: ‘o primeiro passo’ para a saída de um processo de isolamento social”

Em nosso entender, a situação da “Cátia” pode assim ser classificada, pois, após ter saído da escola (com a intenção de ir trabalhar), ela terá vivido um conjunto de experiências profissionais mal sucedidas, que acabaram por conduzi-la a uma situação de desemprego muito prolongada. De acordo com os seus testemunhos, tinha “deixado” os vários empregos que tinha tido no período imediatamente a seguir à saída da escola, devido a situações de trabalho complicadas, que não conseguia resolver. Refira-se, nomeadamente, situações de “assédio” que viveu enquanto empregada de balcão em cafés; e o desafio que lhe tinha sido colocado por uma empresa enquanto funcionária do armazém (gestão de uma secção). Em relação a esta última situação, só desempenhou o cargo por um dia, por considerar que não tinha capacidades para o seu desempenho. Após esta experiência, foi para casa, onde permaneceu durante cerca de oito anos até à entrada no Curso EFA.

Durante este período fez algumas tentativas no sentido de arranjar trabalho, tendo todas sido mal sucedidas: por um lado, os empregos que tinham surgido não lhe agradavam (“queria arranjar uma coisa melhor”); por outro lado, as suas limitadas habilitações escolares não o permitiam. Durante todo aquele período “acabou por ficar em casa”, frequentemente na dependência de apoios institucionais e familiares, visto o seu companheiro também se encontrar numa situação de precariedade profissional (intermitência entre períodos de emprego e de desemprego). Durante todos estes anos a “Cátia” viveu uma situação de grande isolamento social: “não conseguia sair de casa, passava o dia sentada no sofá a chorar...sentia grande *stress*...devido a muitas situações e por estar em casa...”

A inscrição no Curso EFA representou para esta formanda um significativo momento de mudança face àquela etapa da sua vida. O Curso permitia-lhe sobretudo aumentar as suas habilitações escolares, o que, na sua perspetiva, lhe facilitaria a obtenção de um emprego e, assim, melhorar

significativamente as condições socioeconómicas do seu agregado familiar (*motivos vocacional e económico indirecto*). No caso desta formanda assumiu grande relevância a influência de uma vizinha que já tinha frequentado um Curso EFA promovido pela mesma entidade e que avaliava a experiência como muito positiva, a diversos níveis, como sejam as aprendizagens desenvolvidas e as relações estabelecidas com os outros formandos. O incentivo deste elemento foi significativo, tendo sido neste quadro que a "Cátia" conseguiu "sair de casa" (*motivo prescrito*).

5.2.6. Perceções dos formandos face ao processo educativo e formativo EFA

Depois de analisadas as principais motivações que conduziram à inscrição no Curso EFA passamos à apresentação das perceções dos formandos relativamente ao próprio processo educativo e formativo em que estiveram envolvidos. Note-se que, face aos objetivos principais desta pesquisa, não pretendemos ser exaustivos relativamente a esta questão; a nossa preocupação passa apenas por, a partir das representações exibidas pelos sujeitos entrevistados, ficar a conhecer as dimensões do contexto de formação que foram mais valorizadas, que foram vividas com maior dificuldade, assim como a forma como foram ultrapassadas essas mesmas dificuldades. Sem pretender que esta etapa do nosso trabalho represente um exercício de avaliação dos Cursos EFA, ou daquele Curso em particular, a análise que a seguir desenvolvemos surge na sequência de uma questão colocada aos formandos: *"Que balanço faz desta experiência?"*

Começamos por salientar que todos os entrevistados a avaliaram muito positivamente; a título de exemplo vejamos as palavras da "Isabel":

"Não tenho nenhum aspeto a apontar que me tenha desagradado, gostei muito de tudo – dos horários, dos colegas, da cozinha, de estar a aprender em adulta..." ("Isabel")

Relativamente aos aspetos mais valorizados, destacam-se, de uma maneira geral, o desenvolvimento de aprendizagens em domínios com os quais já se tinham relacionado enquanto alunos ou profissionalmente (como é o caso da Matemática, do Português e da Cozinha), ou em domínios como os quais nunca tinham contactado, designadamente a Informática¹³⁷.

Refira-se que a maioria dos formandos evidenciou que tinha tido, relativamente a algumas matérias, dificuldades enquanto estudantes (como por exemplo, ao nível da Matemática¹³⁸), e que agora tinham sido grandemente ultrapassadas. A maioria dos formandos atribuiu este facto "à maneira como os formadores ensinavam". A propósito desta questão, a "Cátia" disse-nos que tinha conseguido ultrapassar as suas principais dificuldades devido "à união e persistência dos formadores em exporem a matéria até nós compreendermos". Ainda no seguimento do que anteriormente foi exposto, parece-nos oportuno apresentar as opiniões de outras formandas que, de uma forma eloquente, corroboraram a perspetiva da "Cátia":

"Embora tivesse receio da matemática, a forma de lecionar da professora ajudou-me bastante...gosto de todos os professores, cada um à sua maneira, todos acompanham e ajudam bastante os formandos" ("Cristina")

¹³⁷ Apesar das áreas de formação referidas serem nomeadas, no âmbito dos cursos EFA, de "Matemática para a Vida", "Linguagem e Comunicação" e de "Tecnologias de Informação e Comunicação", os formandos utilizavam a terminologia acima apresentada.

¹³⁸ Apesar de esta não ser a única área onde os formandos afirmaram ter tido anteriormente dificuldades, foi a mais referida.

“Agora gosto de todas as disciplinas, gosto de tudo! Não sinto medo de nenhuma área e até passei a gostar de ir ao quadro! Sinto-me à vontade e se errar, aprendo!” (“Florabela”)

A informática foi uma área particularmente valorizada pelos indivíduos entrevistados; a maioria “nunca tinha mexido num computador”, sendo que na altura das entrevistas já todos estavam familiarizados com este equipamento. Alguns já tinham computador em casa e utilizavam-no frequentemente e de uma forma autónoma (um dos formandos, o “António”, valorizava muito positivamente as aprendizagens desenvolvidas neste domínio porque tinha passado “a falar com os seus familiares que viviam no estrangeiro pela *internet*”).

Para além da valorização das aprendizagens ao nível da formação de base, o domínio de formação profissionalizante também possibilitou a aquisição ou o desenvolvimento de aprendizagens significativas, no sentido do desenvolvimento de conhecimentos adquiridos anteriormente em contexto profissional ou no âmbito da “descoberta de uma vocação” (uma formanda, a “Isabel”, considerava mesmo que esta experiência formativa lhe tinha proporcionado esta descoberta). Mesmo para as formandas para quem preferencialmente o futuro profissional não passaria pela “cozinha” (os casos da “Cristina” e da “Manuela”), a formação nesta área tinha-se mostrado pertinente, uma vez que poderiam aplicar as aprendizagens realizadas no seu contexto familiar.

Para além das apreciações globalmente positivas relativamente ao Curso EFA se relacionarem com o domínio dos conteúdos formativos; com as metodologias pedagógicas adotadas; com as atitudes adotadas pelos formadores nas várias situações de formação e com o tipo de relação pedagógica estabelecida entre formadores e formandos (aqueles “valorizavam os nossos conhecimentos”, “eram compreensivos”, e “tinham boa relação, de ‘à vontade’, com o grupo”), salientam-se ainda, como dimensões que contribuíram fortemente para a construção daquela opinião, as fortes relações de entreajuda estabelecidas entre o grupo de formandos (alguns consideravam que se tratava de “uma nova família” que os apoiava sempre que surgia uma dificuldade, relacionada com o processo formativo ou com dimensões da sua vida pessoal) e o acompanhamento e apoio sistemático da mediadora pessoal e social. Todos os formandos, sem exceção, consideraram essencial todo o trabalho desenvolvido por este elemento para o bom funcionamento do Curso e para a resolução dos problemas que iam surgindo. A mediadora era uma figura presente desde o início do processo EFA – tinha sido responsável pelo balanço de competências e pelo primeiro módulo do Curso, o módulo “aprender com autonomia” (onde eram trabalhadas, sobretudo, dimensões comportamentais e atitudes face à formação), tendo todos estabelecido uma relação de confiança e mesmo de proximidade com a mediadora. Não nos podemos esquecer que o processo de balanço de competências incluía a reconstrução e partilha, precisamente com a mediadora, da história de vida dos formandos, o que implicava um nível de exposição e de reflexão pessoal muitas vezes difícil, e em alguns casos “doloroso”, devido ao confronto com aspetos menos agradáveis da sua história passada. Para além destas funções, a mediadora coordenava todo o processo educativo e formativo e mediava, quando necessário, as relações entre todos os atores em presença, apesar das boas relações existentes entre os formandos e entre estes e os restantes formadores. A mediadora desempenhava ainda um papel considerado muito importante, relativamente a cada formando, individualmente considerado. Na perspetiva destes, recorriam à mediadora “que os ajudava e apoiava

da melhor maneira” sempre que se deparavam, por exemplo, a nível formativo, com alguma dificuldade que não conseguiam resolver diretamente com o formador; sempre que se observava algum problema relacional entre os formandos que não conseguia ser resolvido autonomamente; e ainda sempre que se deparavam com algum problema pessoal ou familiar. Note-se que três formandas nos disseram que, a dada altura, equacionaram desistir do Curso devido a problemas pessoais/familiares, o que acabou por não acontecer devido “ao apoio da mediadora”.

5.2.7. Projetos

Após termos ficado a conhecer, a partir das memórias dos sujeitos entrevistados, os principais motivos de inscrição no Curso EFA de Hotelaria e Restauração/Cozinha, assim como as perceções dos mesmos acerca do processo educativo e formativo em questão, terminamos este capítulo com a apresentação dos seus projetos futuros, que se manifestavam, de acordo com o modelo teórico e analítico adotado, na formulação de objetivos ou desejos futuros resultantes do cruzamento entre aspirações individuais e possibilidades impostas pelos contextos de ação (Mateus, 2002). A este propósito questionámos os formandos acerca dos seus “*principais desejos, objetivos, projetos para o futuro*”.

As respostas obtidas foram diversas; passemos então à sua apresentação.

Um grupo de formandos (o “António”, o “Rui”, a “Isabel”, a “Florbela” e a “Ivone”) afirmaram prontamente que após conclusão do curso (objetivo imediato), pretendiam encontrar um **emprego estável no ramo da restauração/cozinha** (um deles já andava à procura de emprego, numa perspetiva de “perceber o que aparecia” e outro já fazia “um biscate” no ramo, como estratégia para preparar a sua inserção profissional); a estabilidade do vínculo foi um aspeto referido e valorizado por estes indivíduos. Relembramos que, com exceção da “Ivone”, os indivíduos de que falamos se encontravam desempregados aquando da inscrição no Curso EFA e a “Ivone” trabalhava para uma empresa de trabalho temporário (além de todos já terem experimentado situações profissionais de elevada precariedade). A estabilidade do emprego assumia para eles uma grande importância, por possibilitar, em seu entender, a satisfação/cumprimento de um conjunto de desejos e responsabilidades relacionados com a esfera familiar. Enquanto para o “Rui” o emprego estável representava essencialmente a possibilidade de “recomeçar a vida a partir da estaca zero (...), casa, mulher e filhos...”¹³⁹, para o “António” era o poder “acompanhar o crescimento do seu filho e ter tempo para a família”¹⁴⁰, e para a “Isabel” e a “Ivone” a hipótese de acompanhar e cuidar quotidianamente dos seus filhos e de garantir a satisfação das suas múltiplas necessidades¹⁴¹. Acrescenta-se que para estes indivíduos, a estabilidade no emprego significava não só “ter um contrato de trabalho” como ter um horário fixo ao longo da semana, preferencialmente “das nove às

¹³⁹ Como sabemos, o “Rui” tinha uma história de vida marcada, nos últimos 13 anos, pela toxicodependência e este curso tinha surgido no âmbito da procura de emprego, associado a uma etapa de um processo terapêutico de tratamento seguido da fase de reinserção social, aquela em que o “Rui” se encontrava quando se inscreveu no curso.

¹⁴⁰ A cónjuge do António tinha um “emprego estável” mas por turnos e era o António que, no quotidiano, assumia com maior regularidade algumas responsabilidades parentais, que gostaria muito de poder continuar a assumir. Caso o “António” não conseguisse esse “emprego estável” em Portugal, optaria por voltar a emigrar, conforme já tinha feito anteriormente, agora com o objetivo de, com a certificação profissional na área da hotelaria/restauração, conseguir um emprego nessa área.

¹⁴¹ Relembramos que tanto a “Isabel” como a “Ivone” viviam numa situação de monoparentalidade, com filhos pequenos e cujos progenitores eram praticamente “ausentes”.

cinco". Todos sabiam, no entanto, que no ramo da restauração/cozinha poderia ser muito difícil, ou quase impossível, encontrar um emprego nestas condições, especialmente se fossem trabalhar para um hotel ou para um restaurante propriamente dito, na medida em que uma das características deste ramo de atividade era precisamente o trabalho por turnos e nas horas das principais refeições. Se para o "António" e o "Rui" esta não era a situação desejada mas era, no entanto, uma situação viável (o "António", apesar da mulher trabalhar por turnos, tinha uma rede familiar que lhe poderia dar apoio e o "Rui" ainda não tinha filhos), para a "Isabel" e para a "Ivone" já seria muito difícil, por falta de rede familiar de apoio. Este era o grande receio destas duas formandas: o de não conseguirem encontrar um emprego no ramo da restauração/cozinha (ramo de que tinham passado a gostar efetivamente; a "Isabel", recorde-se, falou mesmo da "descoberta de uma vocação") compatível com o acompanhamento quotidiano dos seus filhos; esta era, de facto, a grande preocupação ou mesmo o "medo" destas duas mulheres. A "Ivone", a propósito dos seus receios quanto às possibilidades de inserção profissional no ramo da restauração/cozinha e de conciliação com as suas funções de mãe, disse-nos de uma forma bastante apreensiva: "mete-me muito medo como é que eu vou fazer com a minha filha, em termos de deixar na escola e ir buscá-la".

Das mulheres que integravam este grupo, apenas a "Florbela" considerava ter de facto condições, designadamente familiares (apoio do companheiro e dos sogros), que lhe permitiam, sem obstáculos, desempenhar funções num hotel ou restaurante onde tivesse que trabalhar por turnos e ao fim de semana. Também estava disposta a "sacrificar-se" para cumprir os seus objetivos profissionais, que não lhe colocavam dúvidas: "posso continuar neste ramo porque tenho o apoio do meu marido e dos meus sogros, e estou disposta a fazer sacrifícios para ter a profissão que escolhi...chegar a casa tarde, não ter fins de semana livres, estar pouco tempo com os filhos...o marido...a família..." ("Florbela")

Refira-se ainda que este grupo de indivíduos, apesar dos receios associados à fase de inserção profissional, não transmitiu a ideia de que, caso não encontrasse emprego na área de formação profissionalizante do Curso EFA, procuraria emprego noutra área de atividade profissional.

Por sua vez, a "Cátia" e a "Clotilde" tinham a expectativa que o Curso EFA "**mudasse a sua vida**", permitindo-lhes rapidamente, "**arranjar um emprego quando o curso terminasse**". Começariam por procurar um emprego na área da restauração/cozinha (designadamente a "Cátia", referiu que assim "poderia aplicar os conhecimentos adquiridos"), mas, caso não conseguissem nessa área, procurá-lo-iam noutra área de atividade. Estas duas formandas mostraram focalizar-se menos (do que o grupo anterior) na área de formação profissionalizante do Curso EFA; o seu grande objetivo imediato após o Curso era, acima de tudo, conseguir **emprego**. Refira-se que estas eram as formandas que há mais tempo estavam afastadas do mercado de trabalho e do mercado da formação. Eram as formandas que há mais tempo estavam em casa, a "Cátia" num processo prolongado de isolamento social decorrente de um conjunto de primeiras experiências profissionais "muito negativas", e a "Clotilde", numa situação de monoparentalidade e de "pai ausente", a tratar da sua filha nos seus primeiros anos de vida. Refira-se ainda que ambas dependiam fortemente do apoio da sua família de origem para fazer face às exigências quotidianas.

Finalmente, a “Cristina” e a “Manuela” não se integram em nenhuma das situações anteriormente apresentadas. A “Cristina”, que ingressou no Curso com o objetivo, sobretudo, de obter a **certificação escolar de 9º ano**, com a convicção de que assim conseguiria um emprego na sua área de eleição, a do trabalho administrativo, tinha naquela altura uma ideia diferente da inicial. Começou por afirmar que, em seu entender, **“o futuro vai ser diferente por ter o 9º ano e pelos conhecimentos adquiridos na área da cozinha”**; a “Cristina” já tinha assegurado o seu estágio (no âmbito do Curso EFA) numa instituição não lucrativa local que possuía serviço de cozinha/refeitório, sendo que, caso fosse possível, ficaria nessa instituição após o estágio. Caso contrário, segundo ela: *“se não ficar, outras oportunidades surgirão...talvez crie o meu próprio negócio, abra ‘o meu cantinho, uma papelaria ou uma lojinha”*. Embora a cozinha continuasse a não ser a sua área de eleição, a primeira hipótese representava, sobretudo, a obtenção de um emprego com alguma estabilidade; a segunda hipótese, por sua vez, era já uma prática na família (recorde-se que o marido da “Cristina” era sócio-gerente de uma empresa familiar) e representava, na sua perspetiva, a possibilidade de “assegurar o futuro das filhas”, na medida em que, quando adultas, “o negócio ficaria para elas”. Finalmente, a “Manuela” pretendia no final do Curso *“concretizar os objetivos definidos...ir trabalhar com crianças abandonadas num infantário; cozinha só em último caso! Apesar de como cozinheira ganhar mais, prefiro fazer algo que me realize e me faça feliz, mesmo que ganhe um pouco menos...prefiro isso ao dinheiro e ser infeliz...não me vejo como cozinheira!”*

Também questionámos os formandos relativamente a eventuais projetos a mais longo prazo; se para alguns elementos do grupo não foi difícil responder a esta questão, para outros isso mostrou-se, de alguma maneira, complexo e difícil, como veremos adiante.

Quase todos os elementos do grupo de formandos que expressaram o objetivo de encontrar um emprego estável na área da restauração/cozinha após conclusão do Curso EFA, expressaram o desejo de, a mais longo prazo, vir a trabalhar nesse ramo, mas “num hotel de cinco estrelas” ou num restaurante similar. Vejamos o testemunho da “Florbela”: “a minha maior ambição é trabalhar na área da hotelaria...num hotel de cinco estrelas...ou num bom restaurante, ‘chique!’”. Apenas a “Ivone” se distanciou claramente desta posição; o seu projeto a médio/longo prazo era “voltar a Moçambique”, onde residia toda a sua família de origem, designadamente a mãe e todos os seus irmãos¹⁴².

Os outros elementos entrevistados afastaram-se significativamente da perspetiva vocacional e de progressão na carreira, proferida pelos entrevistados acima referidos. A maioria mostrou grande dificuldade em responder a esta questão tendo colocado como objetivos a médio/longo prazo, essencialmente, a satisfação de necessidades relativas ao seu núcleo familiar, incluindo os seus ascendentes (que no momento do Curso eram, em muitas situações, “prestadores” de apoios vários). Os testemunhos de alguns elementos são, a este propósito, elucidativos:

“Ainda não pensei sobre isso (choro)...eu se me vejo com um contrato na mão (choro)...depois penso nisso...” (“Cátia”)

¹⁴² Recordamos que a “Ivone” veio para Portugal com o seu então companheiro, de quem se separou pouco tempo depois da chegada e do qual tinha uma filha que já nascida em Portugal, situação que a impedia de regressar, com a brevidade que gostaria, ao seu país de origem.

"Arranjar trabalho...saúde...e dar uma boa vida à minha mãe e à minha filha...não penso em mais nada...são as minhas ambições..." ("Clotilde")

Também a "Isabel", que possuía um claro projeto profissional no restauração/cozinha, tanto em termos imediatos como a mais longo prazo, acabou por dizer-nos: *"O único projeto futuro que tenho é ter uma vida melhor e dar mais apoio aos meus filhos e aos meus pais e deixar de depender deles."*

Parece-nos importante referir que em nosso entender, todos os entrevistados, de alguma maneira, mostraram estar convictos de que a frequência deste Curso poderia "mudar a sua vida" e contribuir para a sua autonomia, e do seu núcleo familiar, especialmente nas situações em que os apoios recebidos eram mais imprescindíveis e em que o passado, designadamente o passado recente, tinha sido marcado por maiores dificuldades. Na linha do que acaba de ser exposto, salientamos mais um testemunho da "Isabel": *"este curso representa um corte com o passado... 'o que lá vai, lá vai', para a frente é que interessa, vai ser uma mudança de vida"*.

Terminamos este capítulo com a perspetiva dos formandos relativamente à hipótese de "darem seguimento" ao percurso educativo e formativo que tinham reiniciado. A maioria dos entrevistados não tencionava "continuar os estudos" sendo que apenas duas situações os poderiam colocar novamente na situação de formandos: "ser obrigatório ter o 12ºano para poder continuar a trabalhar" (perspetiva do "António"), e frequentar um curso até ao 12º ano, caso esse curso funcionasse exatamente nos mesmos moldes do Curso EFA, designadamente no que diz respeito ao horário praticado e aos apoios concedidos (oferta formativa que não existia na altura). Esta opinião era partilhada pela "Isabel", pela "Ivone" e pela "Clotilde" (que viviam numa situação de monoparentalidade). Estas formandas colocavam essa hipótese, devido, em primeiro lugar à possibilidade de assim poderem cuidar e acompanhar quotidianamente os seus filhos, situação que, especialmente para a "Isabel e a "Ivone", era vivida com preocupação, tendo em consideração os horários de trabalho praticados no ramo da restauração/cozinha. Para estas duas formandas, apesar da sua forte orientação para o mercado de trabalho, esta solução apresentar-se-ia como vantajosa, face a uma inserção profissional imediata, pela razão anteriormente exposta, e ainda pelo facto de assim poderem aumentar os seus conhecimentos naquela área (equacionavam continuar um processo educativo e formativo na mesma área de formação profissionalizante) e, além disso, "adiavam" um momento que lhes causava algum receio: o reencontro com o trabalho assalariado. Já para a "Clotilde", o prosseguimento dos estudos representaria o mesmo que tinha representado a entrada naquele Curso EFA: "trabalho, dinheiro e emprego"; para a "Clotilde", "se houvesse oportunidade de frequentar um Curso EFA como aquele até ao 12º ano, não hesitava, mesmo que não fosse de cozinha."

Entre os restantes elementos do grupo registavam-se duas perspetivas: os que entendiam que para o trabalho que gostariam de desempenhar, não era necessário mais do que o 9º ano (mesmo tendo como ambições desempenhar um cargo de elevada responsabilidade, como era o de "chefe de cozinha", havendo mesmo quem o ambicionasse fazer num hotel de "cinco estrelas"); e o caso do "Rui", que pretendia frequentar ações de formação especializadas e de curta duração ("ações de formação de aperfeiçoamento na área da cozinha"). Refira-se ainda que, para alguns elementos

deste último grupo, a sua inserção profissional era incompatível com a continuidade dos estudos, devido aos horários de trabalho praticados: o “trabalho por turnos”.

5. 3. Os formandos do Curso de Acompanhante de Crianças

Neste ponto serão apresentados, resumidamente, os principais dados empíricos recolhidos através da realização das dez entrevistas aprofundadas a um segundo grupo de formandos de um Curso de Acompanhante de Crianças¹⁴³. A realização destas entrevistas teve como objetivo a confirmação das principais tendências verificadas no primeiro grupo de formandos, na sequência da mesma linha de análise.

5.3.1. Sociografia do grupo

Este segundo grupo de formandas era constituído na sua totalidade por indivíduos do sexo feminino com idades compreendidas entre os 19 e os 44 anos, registando-se uma média etária de 30 anos (média inferior à do primeiro grupo que era de 34 anos).

A análise deste indicador da idade evidencia que se tratava de um grupo de sujeitos em “idade adulta jovem” (dos 20 aos 40 anos), havendo apenas uma formanda na “meia-idade adulta” (dos 41 aos 65 anos). Esta informação vem corroborar as tendências verificadas relativamente ao primeiro grupo de formandos e a outros estudos realizados ao nível nacional.

Quadro 8: Idade e sexo das formandas do Curso de Acompanhante de Crianças

Formandas	Idade	Sexo
“Augusta”	23 anos	feminino
“Elvira”	32 anos	feminino
“Guilhermina”	27 anos	feminino
“Ivone”	44 anos	feminino
“Lucinda”	37 anos	feminino
“Cláudia”	19 anos	feminino
“Suzete”	29 anos	feminino
“Paulina”	32 anos	feminino
“Soraia”	32 anos	feminino
“Sara”	20 anos	feminino

No quadro seguinte poder-se-ão observar alguns dados de caracterização sociofamiliar relacionados com as dinâmicas de conjugalidade e descendência vividas pelas formandas até ao momento da inquirição. Assim, verifica-se igualmente neste grupo de formandas, uma pluralidade de percursos e situações experienciadas, observando-se alguns aspetos comuns ou transversais.

Quanto ao vínculo conjugal das inquiridas constatou-se que cinco formandas viviam em “união de facto”, sendo para três delas a única situação de conjugalidade vivida e para as restantes (duas) a segunda situação de conjugalidade. A formanda mais velha era a única com situação conjugal

¹⁴³A partir de agora passaremos a falar de “formandas” uma vez que o grupo em formação era constituído apenas por mulheres.

formalizada através do casamento, sendo também a única situação de conjugalidade vivida por si. Simultaneamente foi a formanda que entrou mais tardiamente na conjugalidade (aos 28 anos). As restantes quatro formandas nunca viveram em situação de conjugalidade, embora uma delas tivesse um filho e outra se encontrasse grávida. Duas destas entrevistadas viviam sozinhas e as outras duas com os pais.

Globalmente, observa-se que este grupo de formandas não apresenta situações e percursos de conjugalidade uniformes, enquadrando-se em dois tipos de situações: as que viviam em situação de conjugalidade (seis formandas) e as que não viviam (quatro formandas). A maioria das entrevistadas que já tinham vivido uma ou duas situações de conjugalidade, predominantemente fê-lo como “união de facto”.

Em relação à descendência verifica-se que apenas três das dez inquiridas não tinham filhos. As restantes tinham um ou dois filhos e uma delas, embora não vivesse numa situação de conjugalidade, encontrava-se grávida.

Reforça-se que entre as dez inquiridas, seis já eram mães, uma encontrava-se grávida (mas vivia sozinha) e três ainda não tinham filhos. Entre as seis inquiridas que já eram mães, três tinham-no sido com vinte ou menos anos de idade.

Quadro 9 – Caracterização sociofamiliar das formandas do Curso de Acompanhante de Crianças

Formandas	Formalização e Percursos de Conjugalidade	Idade de entrada na conjugalidade	Idade de entrada na parentalidade	Idade e nº de filhos
“Augusta” (23 anos)	Vivia em união de facto (única situação de conjugalidade)	17 anos	20 anos	1 filho; 20 meses
“Elvira” (32 anos)	Vivia sozinha Tinha namorado e estava grávida de 4 meses	Nunca viveu em conjugalidade	“À espera” do 1º filho	“À espera” do 1º filho
“Guilhermina” (27 anos)	Vivia em união de facto (única situação de conjugalidade)	25 anos	25/26 anos	1 filho; Com cerca de 1 ano e meio
“Ivone” (44 anos)	Casada (única situação de conjugalidade)	28 anos	28 anos	2 filhos 15 e 11 anos
“Lucinda” (37 anos)	Vivia em união de facto (2ª situação de conjugalidade) (viveu em união de facto na 1.ª situação de conjugalidade)	23 anos	Sem filhos	Sem filhos 2 enteados (filhos do seu companheiro) 8 e 10 anos
“Cláudia” (19 anos)	Vivia com os pais, três irmãos e filho	Nunca viveu em conjugalidade	17 anos	1 filho; 1 ano e 6 meses
“Suzete” (29 anos)	Vivia em união de facto (única situação de conjugalidade)	17 anos	18 anos	2 filhos 11 e 6 anos
“Paulina” (32 anos)	Vivia em união de facto (2ª situação de conjugalidade)	18 anos	23 anos	1 filha (fruto da 2ª situação de conjugalidade) 8/9 anos
“Soraia” (32 anos)	Vivia sozinha	Nunca viveu em conjugalidade	Sem filhos	Sem filhos
“Sara” (21 anos)	Vivia com os pais	Nunca viveu em conjugalidade	Sem filhos	Sem filhos

Grau de escolaridade à entrada no Curso e certificação “potencial”

A análise dos resultados vem confirmar a tendência já anteriormente observada no primeiro grupo de formandos, no que diz respeito ao grau de escolaridade no momento de entrada no Curso EFA, sendo que todas as formandas possuíam níveis de escolaridade baixos, embora ligeiramente superiores aos dos primeiros entrevistados, observando-se diferenças no que respeita ao momento de interrupção dos estudos.

Verifica-se assim, que todas as entrevistadas possuíam o 2.º ciclo do ensino básico completo (seis anos de escolaridade), sendo que seis delas se aproximaram do 3.º ciclo (nove anos de escolaridade) - duas concluíram o 7.º ano e quatro tinham o 8.º ano de escolaridade completo. Apurou-se ainda que o ano de escolaridade frequentado aquando do momento de interrupção dos estudos não coincidia, na maioria dos casos, com a certificação escolar obtida. De facto, a maioria das formandas encontrava-se a frequentar o ano seguinte à certificação concluída, isto é, as três formandas que tinham o 6.º ano de escolaridade completo frequentavam o 7.º ano de escolaridade; as duas formandas que tinham o 7.º ano completo estavam a frequentar o 8.º ano e duas das formandas que tinham o 8.º ano completo estavam a frequentar o 9.º ano quando abandonaram a escola.

Todavia, apesar das diferenças observadas ao nível do percurso escolar de cada formanda no final do processo educativo e formativo no Curso EFA todas obteriam o mesmo nível de certificação.

Refira-se que este grupo, globalmente, apresentava percursos escolares um pouco mais longos que o primeiro grupo entrevistado.

A situação face ao emprego – ou a predominância do desemprego

Em relação à situação face ao emprego, no momento de ingresso no Curso EFA, constatou-se que a maioria das formandas (sete) se encontravam em situação de desemprego, sendo variável o período de tempo nessa situação, contra três que tinham um emprego estável (com contrato). Embora uma das formandas estivesse formalmente desempregada, “fazia umas horinhas” (de madrugada) nas limpezas. Quanto às atividades profissionais das três formandas empregadas, verifica-se que uma era “promotora de cartões de crédito”, outra “trabalhava numa loja de roupa” e outra era “operadora de caixa num supermercado”.

Estes dados corroboram a tendência já verificada, anteriormente, relativamente à predominância, nestes Cursos, de um público-alvo constituído por adultos desempregados e adultos inseridos em grupos desfavorecidos.

5.3.2. Percursos de vida

5.3.2.1. Contexto familiar de origem, infância e juventude – uma breve caracterização e alguns episódios de vidas

À semelhança do primeiro grupo de formandos, observou-se neste segundo grupo alguma dificuldade em falar aberta e aprofundadamente acerca da sua família de origem, infância e juventude. É um grupo com algumas características familiares diferentes da do primeiro grupo, havendo o

conhecimento por quase todas as formandas da situação familiar dos seus progenitores, com exceção da “Guilhermina” que não conhecia a mãe, uma vez que foi entregue pelo pai, após a separação dos progenitores, aos cuidados de uns tios alegando falta de condições para a criar, e da “Augusta” que perdeu o contacto com a mãe após a sua partida para o estrangeiro. Verifica-se neste segundo grupo de entrevistadas menos situações de separação/divórcio, sendo que no total das dez formandas existiam três situações de separação/divórcio dos pais, tendo sido uma delas efetivada em idade adulta da formanda.

Os aspetos comuns a todas estas famílias consistem na existência de percursos atravessados por instabilidade e precaridade socioeconómica, embora, globalmente, neste segundo grupo de formandos, as situações de desemprego prolongado dos pais esteja menos presente, assim como a vivência de uma infância e juventude marcada por diversas mudanças.

Vejamos os testemunhos de alguns dos entrevistados que ilustram as dificuldades vividas:

“(...) os meus pais são de uma aldeia...eram bastante pobres e tive de ir trabalhar aos 12 anos”(...) foi uma opção minha (...) porque eu via os meus pais a chorar no quarto por, porque não tinham comida para nos dar...”. (...) “O meu pai não podia ver-me no dia de trabalho, porque eu trabalhava na resina, nas coisas bem duras...o meu pai não podia ver-me porque as minhas mãos estavam todas esfoladas e a sangrar...”. (...) “Vivi nesse trabalho da agricultura até aos meus 19...anos... eu tinha sempre trabalho...sempre tive trabalho.”“(...) eu trabalhava muito, muito, muito mas metia por mês 100 contos em casa dos meus pais...”. (“LUCINDA”)

“É assim o meu tio, que eu vivo com ele. É marido da minha tia, irmã do meu pai que faleceu. Na altura quando eu fui para lá eles eram casados mas só que depois separaram-se. Ela arranhou, já tinha 5 filhos, mas depois arranhou outro marido e fez mais filhos e no total são 13! Mas estão separados. E então eu vivia, passava as férias na minha tia e gostava de viver com os meus tios. Gostava de viver com o meu tio, com a minha tia também, mas pronto... Foi lá o primeiro sítio em que fiquei, então nunca mais quis sair de lá. Tanto mais que o meu pai depois arranhou uma mulher, fez um filho e depois foi-me buscar...Porque quando me levou disse que não tinha condições, tinha acabado de se separar da minha mãe – que nós somos 2, porque eu não conheço a minha mãe e o meu irmão, somos um casal e pronto...” (“GUILHERMINA”)

Origem geográfica

Relativamente à origem geográfica dos pais deste grupo de inquiridas observa-se que, contrariamente ao primeiro que grupo de formandos, são maioritariamente (seis pares de progenitores) naturais de Lisboa ou da zona limítrofe de Lisboa (Almada, Margem Sul, Sintra, Ericeira). Dos restantes quatro pares de progenitores, dois são naturais de Angola (os pais da “Elvira” e da “Guilhermina”) onde sempre residiram; um é natural de Trás-os-Montes (os pais da “Ivone”) tendo feito o tradicional percurso migratório do interior para a capital à procura de melhores condições de vida e o outro é da Beira Interior, mais precisamente de Castelo Branco, onde ainda permanecem (pais da “Lucinda”).

Há ainda a destacar o caso da “Augusta” em que a mãe, natural de Lisboa, emigrou para a Irlanda com o companheiro e dois filhos, tendo perdido o contacto com a mesma.

Nível de escolaridade, atividade profissional e situação face ao emprego

Quanto ao nível de escolaridade dos pais destas formandas verifica-se que apenas uma entrevistada (a “Guilhermina”) não tem conhecimento do mesmo (cf. Quadro 10) pelas razões já referidas anteriormente. Relativamente às habilitações académicas das mães das restantes nove formandas constata-se que a maioria possuía uma baixa escolaridade – três tinham a antiga 4.^a classe; uma tinha a 3.^a classe e outra tinha a 1.^a classe incompleta – e uma mãe não tinha escolaridade. Com níveis de certificação ligeiramente superiores encontramos duas mães detentoras de diploma escolar equivalente ao 9.^o ano e uma mãe com o 6.^o ano. No que toca à escolaridade dos progenitores do sexo masculino verifica-se a mesma tendência, uma vez que, seis pais possuíam o 4.^o ano completo e os restantes (três pais) detinham o 6.^o ano de escolaridade.

Em relação às atividades profissionais principais destes pais, verifica-se mais uma vez, o desconhecimento das mesmas por uma formanda mas, neste caso, apenas em relação à atividade da mãe. Embora não tenha sido criada pelo pai, esta formanda mantinha alguma ligação com o mesmo e conhecia o seu percurso de vida. Desta forma, observa-se neste grupo de formandas a predominância de mães (sete), que exerceram ou ainda exerciam uma profissão (é o caso de quatro mães) contra duas que não exerceram (foram domésticas). Das que exerceram/exerciam uma profissão, seis fizeram-no por conta de outrem e uma por conta própria. No que respeita às atividades profissionais exercidas por estas mães constata-se que quatro se inseriam no grupo dos Trabalhadores Não Qualificados, isto é, duas eram empregadas domésticas e as outras duas eram empregadas de limpeza; uma mãe trabalhava nos ofícios tradicionais – na tecelagem – e as outras duas mães exerciam atividade no âmbito dos serviços pessoais e à comunidade, uma como auxiliar de ação educativa e outra como cozinheira.

Globalmente podemos apontar para a hipótese, já formulada em relação aos pais do primeiro grupo de formandos em análise, que existia uma correlação entre as atividades profissionais destas mães e as suas habilitações académicas, ou seja, quanto maior o nível de escolaridade obtido mais complexa, ao nível das competências requeridas, e prestigiante do ponto de vista social era a atividade profissional exercida.

Em relação aos pais das entrevistadas verifica-se que todos desenvolveram ou ainda desenvolviam uma atividade profissional, sendo que a maioria (nove) fê-lo por conta de outrem, com contrato estável, contra um que era trabalhador por conta própria. Constata-se que das atividades exercidas por estes pais, três se inseriam no grande *grupo dos Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices* (pedreiro, operário fabril), duas no *grupo dos Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem* (camionista e montador de circuitos); duas no grupo das *Profissões das Forças Armadas* (militares), uma no *grupo dos Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos* (“Diretor Adjunto da área financeira numa fábrica de metal) e outra no *grupo dos Trabalhadores Não Qualificados* (vendedor ambulante). Uma formanda não conseguiu identificar a profissão do pai por ser “muito esquisita”.

Importa referir ainda que no total dos dez pais três ainda estavam em idade ativa (dois trabalhavam por conta de outrem e um encontrava-se desempregado há seis anos), dois estavam reformados e cinco já tinham falecido.

Quadro 10 – Família de origem das formandas do Curso de Acompanhante de Crianças

Formandas/ Famílias de origem		Origem Geográfica	Nível de Escolaridade	Atividade Profissional Principal	Condição Perante o Trabalho
"Augusta"	Mãe	Lisboa	1.º ano incompleto	Trabalhava nas limpezas	Trabalhava por conta de outrem/ Falecida
	Pai	Lisboa	4.º ano	Pedreiro	Trabalhava por conta de outrem/ Falecido
"Elvira"	Mãe	Angola	4.º ano	Doméstica	Doméstica/ Falecida
	Pai	Angola	4.º ano	Diretor Adjunto da área financeira numa fábrica de metal	Trabalhava por conta de outrem com contrato de trabalho (estável) / Falecido
"Guilhermina"	Mãe	Angola	Desconhecido pela entrevistada	Desconhecida pela entrevistada	Desconhecida pela entrevistada
	Pai	Angola	Desconhecido pela entrevistada	Militar	Trabalhava por conta de outrem/ Falecido
"Ivone"	Mãe	Trás-os-Montes	Sem escolaridade	Doméstica	Doméstica
	Pai	Trás-os-Montes	4.º ano	Operário fabril	Trabalhava por conta de outrem/ Falecido
"Lucinda"	Mãe	Castelo Branco	6.º ano	Tecelagem	Trabalhava por conta própria
	Pai	Castelo Branco	6.º ano	Camionista	Trabalhava por conta de outrem com contrato de trabalho (estável) / Reformado
"Cláudia"	Mãe	Lisboa	4º ano	Trabalha nas limpezas e numa coletividade	Trabalha por conta de outrem
	Pai	Lisboa	4º ano	Vendedor ambulante de fruta	Trabalha por conta própria
"Suzete"	Mãe	Elvas (Alentejo)	9.º ano	Auxiliar de ação educativa	Trabalha por conta de outrem
	Pai	Lisboa	6.º ano	Militar	Trabalhava por conta de outrem /Reformado
"Paulina"	Mãe	Ericeira	4º ano	Empregada doméstica	Trabalha por conta de outrem
	Pai	Sintra	4º ano	Camionista	Trabalha por conta de outrem
"Soraia"	Mãe	Margem Sul (Grande Lisboa)	9.º ano	Empregada doméstica	Trabalhava por conta de outrem / Reformada
	Pai	Margem Sul (Grande Lisboa)	4.º ano	Profissão muito esquisita – não sabe identificar	Trabalhava por conta de outrem / Falecido
"Sara"	Mãe	Almada	3.º ano	Cozinheira	Trabalha por conta de outrem
	Pai	Lisboa	6.º ano	Montador de circuitos, trabalho com máquinas de soldadura	Desempregado (há 6 anos)

5.3.3. Experiências escolares

Tal como referido no ponto 5.3.1 - Grau de escolaridade à entrada no curso e certificação “potencial” – os percursos escolares deste grupo de formandas EFA são muito distintos ainda que todos os indivíduos possuam o 2.º ciclo de ensino básico completo (6.º ano de escolaridade) e que a maioria (seis) se tenha aproximado do 3.º ciclo (9.º ano de escolaridade).

Trata-se de um grupo, que embora todas sejam detentoras do 2.º ciclo do ensino básico, as idades de saída da escola são muito díspares, sem correspondência com a certificação escolar obtida, estando compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Se observarmos, na análise do quadro abaixo, a relação entre a *idade das entrevistadas aquando da saída da escola*, o *número de reprovações* e a *certificação escolar formal obtida* é possível inferir que a maioria dos sujeitos teve um trajetória escolar pautada pelo insucesso, tendo tido entre 2 a 4 reprovações, à exceção de duas formandas (a “Guilhermina” e a “Lucinda”) que nunca reprovaram e cujas idades têm correspondência com o ano escolar que completaram (a este respeito importa salientar que a “Guilhermina” ingressou na escola com 9 anos de idade).

Quadro 11 – Percurso escolar das entrevistadas do Curso de Acompanhante de Crianças “em números”

Formandas	Idade de Saída da Escola	Certificação Escolar Obtida	Certificação “potencial”	Ano de Escolaridade que frequentava quando saiu da escola	Número de reprovações
“Augusta”	16	6.º ano	10.º ano	7.º ano	4 reprovações
“Elvira”	17	7.º ano	11.º ano	8.º ano	4 reprovações
“Guilhermina”	17	8.º ano	8.º ano	Tinha terminado com sucesso o 8.º ano; ou seja transitara para o 9.º ano, que nunca frequentou	Nunca reprovou
“Ivone”	16	6.º ano	10.º ano	7.º ano	4 reprovações
“Lucinda”	12	2.º ano telescola (equivalente ao 6.º ano)	6.º ano	Tinha terminado com sucesso o 6.º ano; ou seja transitara para o 7.º ano, que nunca frequentou	Nunca reprovou
“Cláudia”	18	8.º ano	12.º ano	9.º ano	4 reprovações
“Suzete”	16	8.º ano	10.º ano	9.º ano	2 reprovações
“Paulina”	16	7.º ano	10.º ano	8.º ano	3 reprovações
“Soraia”	15	6.º ano	9.º ano	7.º ano	3 reprovações
“Sara”	16	8.º ano	10.º ano	9.º ano	2 reprovações

Partindo da premissa de que o percurso escolar, direta ou indiretamente, pode condicionar o percurso profissional dos indivíduos e que os motivos de saída da escola são múltiplos e complexos, propomos agora tentar conhecer as trajetórias académicas deste segundo grupo de formandas EFA e identificar os fatores dominantes de saída da escola das mesmas. Assim, à semelhança da análise efetuada ao primeiro grupo de formandos, iremos começar por apresentar os percursos académicos das formandas que nunca reprovaram – a “Guilhermina” e a “Lucinda”. O percurso escolar da “Guilhermina” iniciou-se mais tarde, aos nove anos, tendo sido marcado por constantes mudanças de

instituições e de regime de frequência na escola (devido à idade passou a ter dificuldade em conseguir vaga no regime diurno). Deixou de estudar aos 17 anos (com o 8.º ano completo) por questões financeiras uma vez que para frequentar o 9.º ano teria de ir para um colégio privado e a sua "(...) família não tinha possibilidades de me pagar os estudos, (...). E tinha que mudar de escola". Com a vinda para Portugal foi incentivada pela família a prosseguir os estudos, tendo realizado um curso básico de informática de curta duração e aguardou vaga em vários cursos que se inscreveu (ex. cursos de inglês). A "Lucinda" deixou de estudar aos 12 anos, com o 2.º ano da telescola completo, por opção própria, para começar a trabalhar para ajudar os pais e os irmãos (tudo o que recebia dava aos pais). Considera que sempre teve bons resultados escolares, "era a melhor aluna" porque era muito "esforçada". Ao longo da vida tentou frequentar outros cursos mas por questões financeiras não o fez.

Verifica-se assim, no caso destas duas formandas, que os principais motivos de saída da escola são os fatores tradicionais relacionados com os contextos familiares dos indivíduos, como sejam as dificuldades económicas e a inscrição destas famílias em quadros socioculturais marcados pela entrada precoce na vida ativa.

Seguidamente, analisaremos mais aprofundadamente a situação de três formandas cujos percursos escolares são atravessados pelo insucesso escolar e, simultaneamente, as principais causas de desistência dos estudos prendem-se com dificuldades económicas e com a necessidade de ingresso no mercado de trabalho. Começamos pela "Augusta" que teve que desistir da escola com dezasseis anos (frequentava o 7.º ano) pelo cansaço, pela dificuldade em conciliar o trabalho com o estudo e com o cuidar dos irmãos, e por questões financeiras (reprovou quatro vezes). Começou a trabalhar aos treze anos para poder continuar a estudar - *"tive que ir trabalhar pa pagar os meus livros escolares...porque se eu quisesse estudar tinha de ir trabalhar para ter os meus livros"*. A "Elvira" deixou de estudar após ter reprovado 2 vezes no 8.º ano e saber que iria voltar a reprovar (no total reprovou 4 vezes). Afirma que para se transitar de ano em Luanda o aluno tem que "dar dinheiro", "pagar". Teve sempre a ideia de voltar a estudar, tendo realizado posteriormente uma formação em informática. A "Sara" desistiu da escola aos dezasseis anos, frequentava o 9.º ano, sem o consentimento dos pais - fê-lo "às escondidas" (teve 2 reprovações). A determinação em frequentar um curso de formação remunerado, a necessidade de ser independente, a situação económica dos pais (o pai estava desempregado) e a "vontade" em ajudá-los para que nada lhes faltasse foram os motivos da sua saída da escola. Sempre teve intenções de retomar os estudos, chegou a ponderar trabalhar e estudar, simultaneamente, mas os pais não concordaram. Ainda frequentou um curso de estética, mas desistiu por não gostar da área.

Centremo-nos agora nos percursos académicos das restantes cinco formandas, marcados também pelo insucesso educativo e pela saída da escola por razões associadas a trajetórias escolares negativas e a fatores de natureza individual, geracional ou relacionados com o próprio sistema de ensino. No caso da "Ivone" deixou de estudar, contra a vontade do pai, aos dezasseis anos (tinha tido 4 reprovações). Encontrava-se a frequentar o 7.º ano e iria reprovar por faltas. Não gostava da escola porque *"não gostava de tar fechada dentro de uma sala de aula, de tar a aprender"* e *"queria ir trabalhar para comprar roupa"*. A "Cláudia" saiu da escola com 18 anos devido a uma situação

ocorrida na escola (morte do seu melhor amigo). Encontrava-se a frequentar um curso de cozinha (no 8.º ano) (teve duas reprovações). Embora se considerasse boa aluna, afirmou que perdeu o interesse nas aulas “era jovem, só queria era passear, namorar”. Tirou um curso de curta duração em *Animação de Eventos Infantis* e frequentou um curso de *Acompanhamento de Crianças* que interrompeu por motivos de gravidez. A “Suzete” desistiu de estudar no 9.º ano, com 16 anos (teve duas reprovações). Até ao 8.º ano teve um percurso escolar “muito bom”, sempre foi uma “aluna bem capacitada” com notas médias/altas. Todavia, com a entrada na adolescência a sua “visão de vida mudou”, começou a desleixar-se, a faltar muito às aulas, a fumar e a ir para o café com os amigos. A “Paulina” saiu da escola com 16 anos, no 8.º ano, porque reprovou duas vezes no mesmo ano - “já não tinha paciência para a escola”, queria ir trabalhar para não ter que estar sempre a pedir dinheiro aos pais para comprar “coisas (...), roupas, tudo” (no total reprovou três vezes). Chegou a inscrever-se num curso de cabeleireira mas não teve vaga. Por último, temos a “Soraia” que desistiu da escola com 15 anos, encontrava-se a frequentar o 7.º ano de escolaridade porque a turma faltava muito e era a “única em sala de aula” (teve três reprovações).

Em suma, é possível afirmar que os fatores dominantes para a saída destes formandas, do sistema de ensino foram, para além das reprovações, os fatores de natureza económica (sete formandas), seja pelas dificuldades financeiras das suas famílias e pela, conseqüente necessidade de ingresso no mercado de trabalho, seja pela necessidade de obtenção de independência económica para aceder a bens de consumo simbolicamente associados a determinada fase da adolescência.

5.3.4. Uma sucessão de ocupações precárias

A primeira ocupação profissional após a saída da escola

Uma vez conhecidos e analisados os percursos escolares deste segundo grupo de formandas importa conhecer a etapa seguinte das suas vidas após a saída da escola. Para a compreensão desta etapa teremos como enfoque principal a primeira ocupação profissional e outras dimensões da vida pessoal e familiar destes sujeitos com influência na mesma, como seja a entrada na conjugalidade, a parentalidade, os processos de rutura e de recomposição familiar e outros acontecimentos marcantes.

A análise dos dados permite-nos observar que três das dez entrevistadas - “Elvira, “Guilhermina” e “Sara” - não ingressaram imediatamente no mercado de trabalho aquando da sua saída da escola. No caso das duas primeiras formandas há a particularidade de serem de Angola e de terem começado a trabalhar em Portugal. A “Elvira” após a saída da escola tradicional fez uma formação em informática por intermédio da igreja católica, aos 20 anos veio para Portugal e passado um ano começou a trabalhar na área da restauração (a tempo inteiro e com contrato). A “Guilhermina” foi incentivada pela família a prosseguir os estudos em Portugal. Esteve um ano a tratar da documentação e a ajudar a sua família e fez um curso básico de informática. Passado um ano começou a trabalhar na área da geriatria – tomava conta de uma senhora idosa que vivia no mesmo prédio (com contrato). A “Sara”, após a sua saída da escola, frequentou um curso de estética, durante quatro meses, que não terminou. Começou a trabalhar ao fim de dois anos de ter saído da escola, como auxiliar numa escola

a dar apoio nos almoços (a recibos verdes).

Relativamente aos restantes elementos deste grupo EFA importa destacar, primeiramente, a situação da “Augusta” cuja primeira situação profissional ocorreu durante a sua frequência na escola, aos treze anos (trabalhou nas limpezas). Tal como já referido esta situação foi a forma encontrada pela formanda para poder continuar a estudar e “pagar os livros escolares”. Todavia, não conseguiu conciliar o trabalho com os estudos e com o facto de tomar conta dos irmãos, optando por desistir dos estudos. As restantes formandas ingressaram no mercado de trabalho imediatamente, após a saída da escola, sendo a maioria delas, tal como já constatado no ponto anterior, motivadas por questões de natureza económica. Verifica-se que as primeiras atividades profissionais realizadas são, maioritariamente, desempenhadas por indivíduos com baixos níveis de escolaridade, sem a exigência de certificação escolar ou com a exigência de menores qualificações escolares e profissionais, a saber: quatro formandas começaram por trabalhar como empregadas de balcão em *cafés/pastelaria/MC Donalds (Grupos dos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores)*; uma formanda trabalhou na agricultura (resina) por um longo período (*Trabalhadores Não Qualificados*) e por último, uma formanda trabalhou numa fábrica de aperitivos durante muitos anos (*Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices*).

Analisando os tipos de vínculos que regularam as atividades supracitadas (a primeira ocupação profissional), é possível apurar o predomínio de situações de trabalho com contrato; seis formandas afirmaram ter celebrado contrato.

Poder-se-ia depreender pelo vínculo de trabalho estabelecido que se trataram de ocupações profissionais de carácter duradouro e estável. Todavia, ao analisarmos, mais detalhadamente, as ocupações profissionais destas formandas constatamos que apenas duas formandas permaneceram a trabalhar no mesmo local por um período bastante prolongado (a “Ivone” trabalhou durante 8 anos numa fábrica de aperitivos e a “Lucinda” trabalhou durante cerca de 7 anos na agricultura), as restantes formandas transitaram sistematicamente de trabalho, com reduzidos períodos de permanência nos mesmos.

Caracterizadas as primeiras ocupações profissionais destes sujeitos, importa agora tentar compreender a fase das suas vidas compreendida entre a entrada na vida ativa e o ingresso no Curso de Educação e Formação de Adultos. Desta forma, através da análise do quadro abaixo, é possível inferir que o intervalo de tempo entre a primeira situação e a segunda é muito díspar, variando entre alguns meses e 27 anos. Situação justificada pelo facto de se tratar, respetivamente, das formandas mais nova e mais velha do grupo. Verifica-se, no entanto, que para a maioria das formandas o período de tempo que medeia a entrada na vida ativa e a entrada no Curso EFA foi bastante longo, havendo total correlação com o facto da maioria dos formandos ter saído precocemente da escola e ter ingressado no curso em idade adulta (cinco formandas possuíam idades acima dos 25 anos aquando entrada no Curso).

Quadro 12 – Número de anos decorridos entre a entrada na vida ativa e a entrada no Curso de Acompanhante de Crianças

Formandas	Idade de ingresso na vida ativa (situação 1)	Idade de entrada no curso EFA (situação 2)	Intervalo de tempo entre a situação 1 e a situação 2
"Augusta"	13	21	8
"Elvira"	21	31	10
"Guilhermina"	19	26	7
"Ivone"	16	43	27
"Lucinda"	13	36	23
"Cláudia"	-	18	Alguns meses
"Suzete"	16	28	12
"Paulina"	16	31	15
"Soraia"	15	31	16
"Sara"	18	20	2

Seguidamente, tentaremos apresentar de forma resumida os acontecimentos que marcaram a vida profissional das formandas durante o longo período de tempo mencionado e as principais tendências observadas.

Deste modo, sabemos que os percursos profissionais da quase totalidade das entrevistadas foram marcados por constantes mudanças de atividade profissional, inseridas maioritariamente nos grupos profissionais dos *Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores* (operadoras de caixa, empregadas de mesa/balcão, vendedoras em lojas, ajudantes familiar, auxiliares) e dos *Trabalhadores Não Qualificados* (empregadas de limpeza; repositor de produtos, "interna"). Salieta-se que duas formandas trabalharam em áreas inseridas no *Grupo do Técnico e Profissões de Nível Intermédio*, uma formanda trabalhou como promotora de cartões de crédito e como assistente numa clínica dentária ("Lucinda") e outra formanda como gestora comercial de marketing e publicidade ("Suzete").

Foram atividades pouco duradouras, instáveis e sem vínculo contratual, vejamos o discurso da "Suzete" que nos elucidada a esse respeito:

Quantos trabalhos é que teve desde então?

"Trabalhei no Mac Donalds, foi na loja de roupa, trabalhei num restaurante em Almada, depois tive no Clube de sargentos, TV Cabo...Cinco. Ah não e na creche que foi o último, mas foi através de um empresa de trabalho temporário."

(...)

E em que trabalhos é que esteve durante mais tempo?

"Foi no Clube que tive 3 anos e foi na TV Cabo que estive 2 anos e meio, aproximadamente. Depois os outros nunca mais foi assim tanto tempo. Tive na Escola 1 ano, em alguns tive 8 meses, 6 meses, vá... Depende... Depois também trabalhei em alguns sítios, como se fosse part-time, por exemplo, a fazer limpezas a uma casa... Mas isso nunca foi com descontos nem nada, foi assim... Era mais para auxiliar..." ("SUZETE")

Consequentemente observa-se, que os períodos de atividade são seguidos de períodos de inatividade, isto é, todas ou quase todas as formandas tiveram uma ou mais situações de desemprego. As palavras da "Elvira" e da "Augusta" são, a este propósito, bastante esclarecedoras:

E esteve desempregada alguma vez?

“Já estive desempregada várias vezes. (“ELVIRA”)

Portanto disse que trabalhou sem contrato? Quando esteve desempregada, teve lugar a subsídio de desemprego ou não teve?

“Não, não tive, quando tive desempregada, na altura também tive desempregada quando eu tive grávida...a...que eu decidi parar, nessa altura é que eu decidi para...prontos...ah, mas também porque eu decidi parar senão não tinha parado.” (“AUGUSTA”)

5.3.5. A experiência do Curso EFA**5.3.5.1. Dinâmicas motivacionais**

Apresentadas as principais dimensões da vida familiar dos formandos deste Curso EFA de Acompanhante de Crianças passaremos à análise e compreensão desta experiência formativa que constitui o foco central deste estudo. Importa lembrar que os principais objetivos desta pesquisa se prendem com as motivações, projetos e estratégias individuais que conduziram à inscrição dos formandos nesta oferta formativa e com os fatores que viabilizaram a permanência destes sujeitos no Curso, por se tratar de indivíduos cujas experiências educativas e formativas anteriores foram marcadas por dificuldades. (conforme constatado no ponto 5.3.3 do presente capítulo).

Pretendemos, à semelhança da análise compreensiva e interpretativa efetuada sobre as dinâmicas motivacionais dos indivíduos que integraram o primeiro grupo/turma, contribuir com a presente análise para a identificação/confirmação das *dinâmicas motivacionais* que direcionam indivíduos com determinadas características sociográficas e percursos escolares e profissionais para a inscrição nesta modalidade de formação. Utilizaremos, igualmente, como suporte da presente análise a tipologia de motivações de inscrição de adultos em formação construída pelo autor Philippe Carré, assente em dois eixos de orientação motivacional: *orientação intrínseca/extrínseca* e *orientação para a aprendizagem/para a participação* (Carré, 2001:44-45).

Intencionalmente, pelo facto de se considerar que o próprio processo educativo pode influenciar a perspetiva dos sujeitos quanto à análise das suas experiência, seguiu-se a mesma linha adotada quanto ao primeiro grupo/turma, começando-se por inquirir as formandas acerca dos seus motivos de inscrição na formação passando-se, posteriormente, para as questões relacionadas com o processo educativo. Assim, foram efetuadas três questões principais às formandas, através das quais faremos a presente análise, a saber: *O que os levou a inscrever-se na formação? Como obtiveram conhecimento acerca do curso? e Quais as suas situações sociofamiliares e situações face ao emprego?*

A análise das respostas obtidas relativamente à primeira questão - **“O que a levou a inscrever neste curso de formação”** - permite-nos verificar primeiramente, que existe uma multiplicidade de motivações, sendo ousado proceder à sua hierarquização. Estas motivações, tendencialmente, estão interligadas conduzindo em termos imediatos à inscrição na formação e estando também relacionadas com objetivos a concretizar a curto, médio ou longo prazo. Desta forma, para percebermos as motivações de ingresso destas formandas no Curso EFA importa conhecermos a sua

situação anterior à entrada neste Curso, seja ao nível profissional, seja a nível pessoal e familiar, uma vez que, as mesmas parecem estar na génese da decisão de inscrição na formação.

Desta forma, evidencia-se que das dez formandas que integravam o grupo/turma em análise, aquando da sua inscrição na formação, sete encontravam-se desempregadas e três exerciam uma atividade profissional (com contrato). Relativamente às situações de atividade profissional verifica-se que as formandas - "Lucinda", "Soraia" e "Sara" - não se identificavam e/ou não gostavam das mesmas (respetivamente "promotora de cartões de crédito", funcionária numa "loja de roupa" e "operadora de caixa num supermercado"), tendo interrompido essas atividades para ingressar na formação. Quanto às situações de desemprego observa-se algumas diferenças em termos de duração e em termos das razões para a ocorrência das mesmas. Assim, verificamos que quatro formandas se encontravam em situações semelhantes – a "Elvira", a "Guilhermina", "Cláudia" e a "Paulina". A primeira formanda encontrava-se desempregada pelo facto de estar grávida (beneficiava de subsídio de desemprego); a segunda optou por deixar de trabalhar como interna pelo mesmo motivo; a terceira fora "obrigada" a interromper um outro curso que estava a frequentar pelo facto de estar grávida, encontrando-se conseqüentemente, aquando da sua inscrição na atual formação desempregada (o filho tinha três meses quando se inscreveu no curso). Por último, a "Paulina" estava desempregada há quatro anos, primeiro por opção própria para poder acompanhar o crescimento da sua filha e, posteriormente, pela dificuldade em conciliar os horários do trabalho com a vida familiar (beneficiava do rendimento social de inserção). Das restantes formandas em situação de desemprego encontramos a "Augusta" que não estava a usufruir de qualquer apoio social, fazendo uma "horinhas" nas limpezas de madrugada (alternativa encontrava pelo facto de ter um filho com vinte meses); a "Ivone" que estava desempregada há dois meses, pelo motivo de falência da entidade empregadora (beneficiava de subsídio de desemprego) e a "Suzete" que não mencionou os motivos para se encontrar nessa situação, sabe-se que estava desempregada há um ano e que fazia esporadicamente uns "biscatezinhos" (beneficiava do subsídio de desemprego).

Tal como já referido anteriormente e, como se pode constatar através da leitura do quadro abaixo, podemos depreender que a maioria das formandas não se encontrava em situação socioeconómica "estável" (sete das dez formandas encontravam-se desempregadas sendo que quatro delas beneficiavam de apoios sociais), situação que era "minimizada" pelo facto de a maioria residir com o cônjuge/companheiro que exercia uma atividade profissional com alguma estabilidade (cinco parceiros tinham uma atividade profissional contra um que estava desempregado). Como exemplos temos o marido da "Lucinda" que trabalhava há 25 anos na mesma empresa e o da "Ivone" que era empresário em nome individual.

As situações mais complexas eram as que, conjugada com a situação de desemprego, se observava a situação de monoparentalidade com filhos pequenos a cargo (situação da "Cláudia"); a situação de gravidez "sem companheiro" (caso da "Elvira"), e situações em que residiam sozinhas (caso da "Soraia"), ou com os pais, sendo que um dos progenitores se encontrava desempregado (caso da "Sara").

Acresce ainda que, no quadro das situações sociofamiliares destas formandas, verificamos a predominância da existência de descendentes a cargo (das dez formandas seis tinham filhos, uma

tinha enteados e outra formanda encontrava-se grávida) e, particularmente, no caso da “Augusta” para além do filho tinha também a seu cargo um irmão.

Quadro 13 – Situações sociofamiliar e face ao emprego, aquando da candidatura ao Curso de Acompanhante de Crianças

Formandas	Situações sociofamiliares e face ao emprego
“Augusta”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia com o companheiro, o filho de vinte meses e um irmão num bairro de habitação social (lisboa); - O companheiro encontrava-se a trabalhar; - Fazia umas “horinhas” (de madrugada) nas limpezas, de forma a conseguir conciliar com o marido os horários porque não tinha com quem deixar o filho; - O irmão estava a frequentar um curso de Pasteleiro na Santa Casa da Misericórdia (dá equivalência aos 5.º e 6.º anos); - Inscreveu-se na formação depois de conseguir vaga para o filho na creche da Santa Casa da Misericórdia.
“Elvira”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia sozinha em casa alugada; - Tinha namorado de quem estava grávida de quatro meses; o namorado tinha emprego estável como electricista; - Estava desempregada - a receber subsídio de desemprego; - Não estava à procura de emprego, uma vez que, optou por tirar a carta de condução e, posteriormente, frequentar um curso EFA.
“Guilhermina”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia com o companheiro e o filho numa casa arrendada no Cacém; - O companheiro estava desempregado mas mantinha negócios de importações e exportações em Angola (carros, roupa, calçado, etc.); - Estava desempregada – optou por aos cinco meses de gravidez deixar de trabalhar como interna a “cuidar” do irmão da sua primeira “patroa” que sofrera um acidente e estava dependente; - Quando necessitavam de ajuda financeira recorriam à família que tinham em Angola, em França e a uma prima que vivia em Portugal que os apoiava muito.
“Ivone”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia em casa própria em Massamá com o marido e dois filhos; - Os filhos estavam a estudar; - O marido tinha emprego estável – empresa própria; - Estava desempregada há dois meses – a receber subsídio de desemprego.
“Lucinda”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia em Aveiras com o companheiro e os dois enteados; - O companheiro tinha um emprego estável - trabalhava numa empresa há 25 anos; - Trabalhava como promotora de cartões de crédito (tinha contrato).
“Cláudia”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia com os pais, três irmãos e o filho (de um ano e seis meses) num bairro de habitação social (Lisboa); - Estava desempregada (teve de abandonar um anterior curso pelo facto de estar grávida); - Mantinha uma relação difícil com o pai do filho
“Suzete”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia em casa alugada em Almada com o companheiro e os dois filhos; - A filha frequentava o 6º ano e o filho o 1º ano; - O companheiro trabalhava na montagem de ar condicionado – mas já teve várias situações de desemprego; - Estava desempregada há 1 ano – a receber subsídio de desemprego.
“Paulina”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia com o companheiro e a filha num bairro de habitação social (Lisboa); - O companheiro tinha um emprego estável como aplicador de revestimentos plásticos de chão (há um ano); - A filha frequentava o 2º ano; - Estava desempregada há 4 anos – usufruía do rendimento social de inserção.
“Soraia”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia sozinha na margem sul (zona de Almada) há quatro anos; - Trabalhava numa loja de roupa, deixou esse emprego para se inscrever no curso – “como vi que era... era acompanhante de crianças, e como eu gosto muito de crianças, eu preferi vir”. - Sempre que necessita tinha o apoio da mãe.
“Sara”	<ul style="list-style-type: none"> - Vivia com os pais na Ajuda (Lisboa); - Trabalhava como operadora de caixa num supermercado (com contrato); - Apoiava financeiramente os pais com o que recebia da bolsa de formação (o pai encontrava-se desempregado).

De seguida passaremos à apresentação dos principais motivos que conduziram estas formandas à realização da candidatura ao curso e posterior formalização da sua inscrição na formação, após processo de recrutamento e seleção dos candidatos. Salientamos, mais uma vez, que partimos do pressuposto que a candidatura e inscrição na formação resultou da combinação de vários fatores motivacionais, havendo, contudo, a atribuição pelos indivíduos de maior importância a determinado fator. Acresce a esta situação a atribuição de especial relevância, pelas inquiridas, à sua situação

sociofamiliar e face ao emprego vivenciada quando da inscrição no curso.

Para uma melhor compreensão deste ponto, apresentamos no quadro seguinte, um pequeno resumo dos testemunhos das formandas acerca dos seus motivos de inscrição no curso de formação e a forma de conhecimento do mesmo.

Quadro 14 – Motivos de inscrição no Curso de Acompanhante de Crianças e formas de conhecimento do Curso

	“Augusta”	“Elvira”	“Guilhermina”
Motivos de inscrição no curso de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade de continuar a estudar, de fazer aquilo que não pôde fazer quando era miúda e pela oportunidade de “pensar em si”, no seu futuro e no do seu filho – “para ser uma pessoa melhor, para poder dar um futuro melhor ao filhote”; - A escolha da área do curso, relacionada com crianças, deveu-se à sua vivência pessoal – ter tomado conta dos irmãos; - Inscreveu-se na formação depois de conseguir vaga para o filho na creche da Santa Casa da Misericórdia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque estava no fundo de desemprego, sendo uma oportunidade para fazer o 9.º ano de escolaridade – “Eu estava no fundo de desemprego, e então, como não estava a fazer nada, disse: Já agora vou aproveitar e fazer o 9.º ano e então fui inscrever-me.” - Decidiu frequentar a formação por iniciativa própria sem ter aconselhamento de terceiros, contudo a família estava de acordo; - A área do curso – acompanhante de crianças – não era a sua área preferida, teve de optar entre essa ou geriatria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a escolaridade e obter a dupla certificação de forma a ter melhores “condições de vida e não só...e para ter uma profissão” - “O que me levou a inscrever neste curso foi aumentar a escolaridade. E porque me disseram (...) que dá equivalência ao 9.º e que dá certificação. E eu precisava, já que não consigo estudar, uma vez que quando vim de Angola para aqui o meu objetivo foi esse, eu vim cá para estudar”.
Formas de conhecimento do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Por intermédio e incentivo da equipa técnica da Santa Casa da Misericórdia que fazia o acompanhamento do irmão; - <i>“Eu fazia aquelas horinhas, né?! Entretanto percebi que o menino entrava na creche, logo após...elas disseram, “Há um curso aberto, a Augusta não quer ir estudar? Vai começar não sei quando, não sei onde...” Eu disse, olhe por acaso o menino vai entrar agora na creche, se calhar vou apanhar essa oportunidade que me vai fazer falta...eu...quero mesmo estudar, e quero mesmo aquilo, e prontos...”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Através do Centro de Emprego. Inscreveu-se no Centro de Emprego da Reboleira, sendo depois encaminhada para a instituição de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por intermédio de uma prima e de uma amiga da mesma. A prima é que lhe tratou de todo o processo de candidatura.
	“Ivone”	“Lucinda”	“Cláudia”
Motivos de inscrição no curso de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Estar desempregada em casa há dois meses e não estar a “aguentar”, sentir-se “inútil”, “muito vazia, sozinha, sempre habituada a conviver com amigas...o trabalho”, a falta de “stress” e da “rotina”; - Suspendeu o subsídio de desemprego para frequentar a formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tinha o sonho de trabalhar com crianças, ser educadora de infância; - O facto de estar descontente com a sua situação profissional levou o seu companheiro a obter informações acerca do curso, incentivando-a e apoiando-a a inscrever-se no mesmo - <i>“Desde muito nova quis ser educadora de infância, lidar com crianças, só que a vida levou-me para outros rumos, para outras vertentes, então houve que eu fazia uma coisa que odiava e uma amiga minha teve conhecimento que estes cursos estavam”;</i> - Deixou o trabalho como promotora de cartões de crédito para frequentar a formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar desempregada; - Querer tirar o 9.º ano e ficar “certificada”.
Formas de conhecimento do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Através de uma amiga que frequentou um curso EFA naquela instituição formadora, e que a incentivou a inscrever-se num curso relacionado com crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através do companheiro que conseguiu obter informações acerca do curso através de uma amiga – “Foi ele que foi, foi ele que falou, que fez, por favor eu preciso de ajuda porque eu vejo que ela...portanto ele apoia-me imenso”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através de uma amiga, que se foi inscrever num curso, convidando-a a fazer o mesmo.

	“Suzete”	“Paulina”	“Soraia”	“Sara”
Motivos de inscrição no curso de formação	<ul style="list-style-type: none"> - A ambição em querer um bocadinho mais, em ter uma formação que facultasse ao nível profissional e pessoal competências para desenvolver outro tipo de trabalhos; - Ter o 9.º ano e uma profissionalização e também porque gostava muito de crianças – “gosto do contacto com as crianças, gosto de tudo o que tem a ver com a educação delas, do bem-estar e tudo mais...”; - Estar desempregada e ter conhecimento pelas “Novas Oportunidades” da sua área de residência; - A formação ser remunerada porque não podia estar na formação durante 8 horas sem ter algum subsídio de ajuda para as deslocações e “levar alguma coisa para casa”; - Tomou iniciativa de inscrição na formação sozinha – “já era uma coisa que eu queria fazer há algum tempo, continuar a estudar” – teve o incentivo de todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar desempregada há 4 anos (usufruída do rendimento social de inserção); - Simultaneamente tirar um curso e obter o 9º ano de escolaridade – “juntava o útil ao agradável”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir o 9.º ano, ter um diploma e uma profissão; - Deixou o trabalho numa loja de roupa para se inscrever no curso – “como vi que era... era acompanhante de crianças, e como eu gosto muito de crianças, eu preferi vir”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vontade em continuar a estudar para obter a escolaridade mínima obrigatória de forma a ter maior facilidade em conseguir emprego.
Formas de conhecimento do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Estava desempregada e teve conhecimento pelas “Novas Oportunidades” da sua área de residência, sendo encaminhada para a instituição de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foi encaminhada por uma assistente social da Santa Casa da Misericórdia para o curso (teve o apoio do companheiro); - Sabia da existência da instituição de formação por intermédio de uma cunhada, que também se inscreveu num curso (mas não concluiu). 	<ul style="list-style-type: none"> - Teve conhecimento do curso pela sogra da irmã (deu-lhe o número de telefone para ligar), sendo fortemente incentivada para se inscrever pela mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde que abondonou o ensino “tradicional” tentou manter-se informada acerca de cursos para possível inscrição; - Teve conhecimento da formação por intermédio de uma amiga, mas tomou a iniciativa de inscrição na formação sozinha.

A análise das respostas obtidas junto dos formandos do curso de Acompanhante de Crianças permite-nos apontar algumas tendências quanto às motivações de inscrição no curso.

Assim, encontramos um grupo de formandas que começou por apontar que a inscrição no Curso tinha decorrido do facto de estarem desempregadas ("Elvira", "Ivone", "Cláudia", "Suzete" e "Paulina"). Na perspetiva de Carré (2001), tendem a ser os motivos económicos, a suportar a o ingresso de indivíduos desempregados em processos formativos, designadamente em ações de formação subsidiadas. Acontece que o grupo de formandas de que estamos a falar, apesar de começar por nomear o facto de estarem desempregadas, apresenta como primeira motivação a possibilidade de obter a certificação escolar equivalente ao 9º ano de escolaridade (*motivo vocacional*). Uma das formandas considerava que a dupla certificação a ajudaria a desempenhar uma profissão de que muito gostava; a frequência do curso representava para esta, a possibilidade de aceder a essa profissão, o que representava uma mudança significativa na sua vida (*motivo vocacional* combinado com o *motivo identitário* e também *hedónico* porque relacionado com o gosto pelo trabalho que poderia vir a desempenhar). Para estas formandas a situação de desemprego representava "uma oportunidade", na medida em que "como não estavam a fazer nada" (nenhuma delas referiu que se encontrava num processo de procura de emprego), poderiam assim aumentar as suas qualificações escolares. Como exemplo temos o caso da "Elvira" que afirmou "Eu estava no fundo de desemprego, e então como não estava a fazer nada: já agora vou aproveitar e fazer o 9º ano e então fui inscrever-me". Também a "Cláudia" foi assertiva ao dizer que já que estava desempregada iria frequentar o curso para completar o 9º ano e ficar "certificada". Embora o *motivo económico* não tenha sido referido por estas formandas "em primeira mão", sabemos da importância da bolsa de formação (*motivo económico direto*). Estas formandas recebiam subsídio de desemprego que tinha sido substituído pela bolsa de formação; de outra forma não poderiam frequentar o curso (uma formanda acabou por afirmá-lo explicitamente). Uma das formandas que integrava o grupo das desempregadas quando da inscrição no curso (a "Ivone") inscreveu-se de forma a "fugir" de uma situação que muito a perturbava: "estar em casa sem fazer nada" (*motivo derivado*). Esta formanda estava desempregada apenas há dois meses devido ao fecho da empresa onde trabalhava há vários anos; o facto de estar em casa estava a "perturbá-la": "não estava a aguentar, sentia-me inútil, muito vazia, sozinha, sempre habituada a conviver com amigas...o trabalho", dizia sentir a falta do "stress" e da "rotina". Para esta formanda parece-nos que para além da fuga a uma situação que vivia como muito desagradável, o curso representava a possibilidade de quotidianamente estabelecer relações com outras pessoas (*motivo socioafetivo*) e de pensar "com tempo" sobre a possibilidade de desempenhar uma nova profissão relacionada com a área de formação do Curso (*motivo identitário*). Referimos ainda o caso da "Paulina" (que estava desempregada há quatro anos e era beneficiária do rendimento social de inserção), que ilustra a vontade de através do curso "progredir", considerava-se ambiciosa e "queria um bocadinho mais"; esta formanda perspectivava transformações positivas na sua vida após o curso, a vários níveis: em termos económicos e profissionais; recorrendo às suas palavras: "juntava o útil ao agradável".

A partir deste grupo de formandas podemos desde já concluir acerca da combinação de vários *móviles* motivacionais associados: a obtenção de um diploma (*motivo vocacional*) que neste caso

permitia a dupla certificação – escolar e profissional, aceder a uma atividade profissional (*motivo identitário*) e substituir o subsídio de desemprego por outro tipo de apoio – a bolsa de formação, sem a qual não poderiam frequentar o Curso (*motivo económico direto*, embora não evocado globalmente “em primeira mão” pelas formandas). Embora nem todas as formandas o tivessem afirmado claramente, a partir dos seus discursos podemos concluir que todas esperavam benefícios associados à posse do 9º ano e em alguns casos da certificação profissional. Esses benefícios seriam a obtenção ou mudança de profissão (*motivo identitário*) e/ou com a melhoria das suas condições de vida, após a formação (*motivo económico indireto*).

Falemos agora do grupo de formandas que se encontrava a trabalhar com contrato quando da inscrição no Curso, ou seja a “Soraia”, a “Sara” e a “Lucinda”. A “Soraia” foi perentória ao afirmar que o objetivo da inscrição na formação foi para “concluir o 9.º ano e para ter um diploma, uma profissão”. Refira-se novamente, que esta formanda deixou o trabalho que desempenhava (numa loja de roupa) para se inscrever no curso por este se inserir na sua área de interesse – “eu estava a trabalhar, mas como vi que era... era acompanhante de crianças, e como eu gosto muito de crianças, eu preferi vir”. O caso da “Sara” é semelhante ao da formanda anterior pelo facto de se encontrar a trabalhar (era operadora de caixa num supermercado) e ter deixado essa atividade para ingressar no curso. O ingresso na formação deveu-se à determinação em obter a escolaridade mínima obrigatória para ter maior facilidade em conseguir emprego e ter uma “boa profissão” (no caso de ambas os *motivos vocacionais e identitários* eram evidentes). A situação da “Lucinda, inscreve-se, no nosso entender, primeiramente no *móbil hedónico e derivado*; para a “Lucinda” a formação, especialmente na área em causa, representava a possibilidade de concretizar um “sonho” (*móbil hedónico*). Refira-se que esta formanda sempre ambicionou trabalhar com crianças todavia, pelas circunstâncias da vida não teve essa oportunidade. Aquando do ingresso no curso trabalhava como promotora de cartões de crédito, atividade de que não gostava (*móbil derivado*). O elevado descontentamento com a sua situação profissional levou o seu companheiro a obter informações acerca do curso, incentivando-a e apoiando-a a inscrever-se no mesmo (*móbil prescrito*) - “Desde muito nova quis ser educadora de infância, lidar com crianças, só que a vida levou-me para outros rumos, para outras vertentes, então houve que eu fazia uma coisa que odiava e uma amiga minha teve conhecimento que estes cursos estavam...”. Também estas pretendiam que o curso trouxesse alterações significativas às suas vidas; acreditavam que a obtenção do diploma (*motivo vocacional*) lhes permitisse aceder a uma “boa profissão” (*motivo identitário*).

Por fim, temos a situação da “Augusta” e da “Guilhermina”. A “Augusta” viu na formação a oportunidade de continuar a estudar, de fazer aquilo que não pôde fazer quando era “miúda” - “chegou aquela altura também de pensar um bocadinho ... em mim, nas minhas coisas, para mim, para o meu futuro, e pra essas coisas, e p’o futuro do meu filhote, né? Para ser uma pessoa melhor, para poder dar um futuro melhor ao filhote...” (*motivo identitário e económico indireto*). Relembramos que esta formanda desistiu da escola aos dezasseis anos (embora gostasse de estudar) devido à dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho (começou a trabalhar aos treze anos devido a dificuldades económicas da família), e com o cuidar dos irmãos (tarefa que lhe era atribuída pela mãe). A “Guilhermina” “inscreveu-se na formação com o objetivo de aumentar a escolaridade” e obter dupla

certificação de forma a alcançar *“melhores condições de vida e não só...e para ter uma profissão”* (combinação do *móviles vocacional, económico indirecto e identitário*). De notar que embora o *móvil económico directo* não tivesse orientado estas formandas para o ingresso no curso, o mesmo está subjacente a esta tomada de decisão pelo facto destas formandas contarem com o apoio monetário da bolsa de formação. A este propósito a “Augusta” refere mesmo que *“(...) não tou aqui por causa do dinheiro, mas é...como eu hei de explicar? Sem o dinheiro não podia aqui estar? “Não podia aqui estar, então junta-se o útil ao agradável e ajuda-nos um bocadinho”... (móvil económico directo).*

Relativamente ao grupo de formandas do Curso de Acompanhante de Crianças não podemos deixar de salientar a importância que globalmente a da rede de relações familiares, pessoais e institucionais teve para a inscrição no Curso. Refira-se o apoio e incentivo de familiares e de amigos (alguns dos quais já tinham frequentado cursos semelhantes), e o encaminhamento institucional (Centros de Emprego e Centros Novas Oportunidades), em alguns casos (*motivo prescrito*). Este aspeto, transversal a todas as formandas, pode estar relacionado, com o facto dos Cursos EFA, naquela altura, já estarem disseminados por todo o território nacional e serem conhecidos de grande parte da população. Não nos podemos esquecer que estávamos numa fase de grande implantação e disseminação de ofertas educativas e formativas dirigidas a adultos, entre as quais os Cursos EFA.

5.3.6. Perceções dos formandos face ao processo educativo e formativo EFA

Após a análise das motivações de inscrição das formandas no Curso EFA, passaremos a apresentar, de forma resumida, as principais perceções deste grupo/turma entrevistado relativamente ao processo educativo e formativo vivenciado.

Primeiramente, importa salientar que à semelhança do sucedido com o primeiro grupo/turma entrevistado do Curso EFA de Hotelaria e Restauração/Cozinha, o *balanço final* desta experiência de formação foi para todas as formandas muito positivo. O testemunho da “Augusta” é ilustrativo desta situação: *“Foi ótimo, adorei mesmo, conheci pessoas novas, melhorei o meu nível pessoal, prontos...a nível de escola, a nível de profissão, tudo, melhorei mesmo tudo. Conheci novas pessoas, as minhas colegas são fantásticas, os formadores também são fantásticos, pronto. Há sempre aquela coisinha ou outra, mas somos pessoas que nos damos mesmo lindamente.”*

Quanto aos aspetos do curso mais valorizados pelos entrevistados, destaca-se a *organização* e o *modelo de funcionamento* por ser diferente da escola “tradicional”, quer em relação às disciplinas (como a matemática e o português), quer em relação ao ambiente. A título de exemplo vejamos as palavras da “Augusta”: *“na altura, na escola, éramos mais novos...se calhar, a gente queria se expressar de maneira, mas não era bem aquilo que a gente queria dizer...era mais uma coisa diferente...e aqui a gente pode dizer aquilo que a gente quer dizer. (...) Tem espaço p’ra dizer, p’ra falar, p’ra...somos um grupo bonito...damo-nos todas muito bem”*. Ainda a este respeito parece-nos oportuno também apresentar a opinião da “Suzete” e da “Lucinda”.

“A escola é totalmente diferente, não tem nada a ver como adulta do que como criança. (...) Mas é diferente, é diferente a Escola, da Formação. Aqui não há tanta competitividade, há mais interajuda”. (SUZETE)

Em que aspetos é que acha mais positivos neste tipo de organização e modelo de funcionamento, os ...

"Primeiro é assim...acho que nos dá oportunidade de descobrirmos coisas por nós que se calhar se começássemos no mundo lá fora de trabalho... isto é dia de muito trabalho imprimes descoberta, mas eu já mais terei descoberto que gostava de psicologia, que o meu sonho é realmente ser psicóloga, portanto andei sempre à procura de algo em mim que nunca encontrei..."

E encontrou agora?

"Exatamente, sinto-me mudada, sinto-me diferente, completamente diferente, até para nós é diferente, portanto acho que são umas oportunidades que dão além dos estudos uma oportunidade para nós mesmos...se calhar...eu sorrio mais hoje do que sorria antigamente." (LUCINDA)

Foram também referidos pela maioria das formandas como aspetos mais positivos do Curso os *conhecimentos e aprendizagens obtidas*, que têm aplicação na vida imediata e futura e as *competências adquiridas* ao nível do desenvolvimento infantil, da psicologia, da matemática, do português e da cidadania, ou seja, aprendizagens do domínio da formação básica e técnica. Verifica-se, desta forma, que para além da valorização das aprendizagens ao nível da formação de base, é dada especial importância à formação profissionalizante que permite não só a aquisição de novas competências a aplicar no futuro contexto de trabalho ou caso não pretendam enveredar por essa área, possibilita a aplicação das mesmas em contexto familiar. Em particular destaca-se as aprendizagens adquiridas no âmbito da disciplina de psicologia, uma das mais valorizadas por quase todas as formandas com a qual nunca tinham tido contacto. A este propósito importa referir o caso da "Lucinda" que menciona que se "apaixonou" por esta área através do Curso e que pretende seguir essa área no ensino superior ("descoberta de uma vocação") e o caso da "Elvira" que refere que a disciplina de *psicologia infantil* foi a que mais gostou, permitindo-lhe mudar o seu gosto por crianças – *"Não tinha assim muito gosto por crianças mas...É, é uma coisa muito gira."*

Verificou-se que embora a maioria das entrevistadas tenha identificado a existência de algumas dificuldades ao longo do Curso, seja ao nível do grau de dificuldade de algumas disciplinas/módulos (português, matemática, cidadania e inglês), seja ao nível de situações pessoais/familiares (estar muitos anos sem estudar, ter filhos menores, situação de separação, a fase de saturação do grupo, depressão, entre outras), refere que as mesmas foram superadas. Esta situação deveu-se ao apoio/motivação dos professores e à relação entre os colegas. Os testemunhos da "Guilhermina" e da "Ivone" elucidam-nos a este respeito:

"O primeiro dia...eu sentia-me assustada!...logo matemática...muitas disciplinas...matemática, inglês...que eu nunca dei na vida! Eu dava francês na escola! Ai meu Deus! Eu não sei nada disto, quando começámos...eu não percebo nada disto, eu não percebo...e só tinha vontade de desistir...sinceramente. Eu tenho o fundo de desemprego...mas eu não consigo tar em casa...e depois olha! (...) Superou as expectativas todas. É engraçado...na 6.ª feira até me deu vontade de chorar. Eu...matemática...aprendemos equações de 2.º grau que é super difícil! Eu pus-me a fazer aquilo!" (IVONE)¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Refira-se que a "Ivone" é a formanda mais velha do grupo e que não estudava há 27 anos.

“Os professores têm-me apoiado, tenho-me esforçado, além dos colegas também têm-me apoiado nisto.” (...) “E às vezes qualquer dificuldade ou assim falo com o mediador. Mas para isso é mais com as minhas colegas, porque nós também não temos aquela separação, nós somos um grupo, é tratado entre nós... Às vezes é assim um bocadinho... Há aqueles dias também em que a pessoa não está... Mas por acaso somos amigas”. (GUILHERMINA)

Importa salientar que a relação positiva entre colegas, formadores e mediador foi também um dos aspetos mais positivos do curso mencionados pela maioria das formandas, tal como se pode observar no excerto acima transcrito proferido pela “Guilhermina” e nos discursos de outras formandas, como a “Suzete” que nos diz que *“somos um curso em que nos conseguimos adaptar bem umas às outras e nunca houve reações anormais. (...) Considero de uma forma geral bom, ou até muito bom, não vou dizer que é bom... Já tivemos aqui uma fase de saturação umas das outras, não era nada contra ninguém, nem direcionado a ninguém, mas era uma saturação... Já sempre as mesmas conversas, sempre as mesmas vozes, sempre as mesmas caras e começou... Depois entretanto também tivemos um mês de férias e parece que viemos com outra predisposição para o curso. E agora estamos muito bem, somos um grupo até unido. E a nível dos professores também, na generalidade sim. Não tenho assim, nem nunca tive qualquer problema com... E ainda bem!”*

Para a maioria das entrevistadas o Curso não possui aspetos negativos, ainda assim foram referenciados os seguintes aspetos menos positivos do curso: o atraso no pagamento da bolsa; a não lecionação, por vezes, de forma contínua dos módulos e até mesmo a não conclusão dos mesmos; a não existência de horário; a fase de saturação do grupo e a existência de muitas aulas teóricas.

5.3.7. Projetos

Neste último ponto apresentaremos os projetos futuros verbalizados pelas formandas, que se traduzem nos seus objetivos ou desejos futuros, e que, pelo menos em certa medida, resultam da combinação entre as aspirações individuais e as possibilidades oferecidas pela formação.

Deste modo, evidencia-se uma multiplicidade de situações as quais passaremos a expor, sumariamente.

Verifica-se que das dez formandas que constituem este grupo/turma oito pretendiam, imediatamente após a conclusão da formação, encontrar trabalho na área do curso - *Acompanhante de Crianças*. As restantes duas formandas tinham outros objetivos, nomeadamente, a “Elvira” não tencionava *“fazer nada”*, ia ficar em casa, uma vez que estava grávida e a “Cláudia” referiu que quando terminasse o Curso já tinha trabalho assegurado no Pingo Doce em Lisboa, todavia se conseguisse trabalho na Alemanha preferia emigrar (queria ir viver com a madrinha que a ajudou muito) – *“(...) se não tiver cá ninguém que me impeça de o fazer vou mesmo embora (...) se eu conseguisse arranjar lá, lá ganha-se bem, acho que nada me impede”*.

Relativamente às formandas que tencionavam trabalhar na área do Curso foi possível distinguir três tipos de situações: as que tencionavam trabalhar na área e não faziam menção a outro tipo de alternativa, caso não conseguissem ingressar no mercado de trabalho na área (“Augusta”, Soraia” e “Sara”); as que pretendiam emprego na área do Curso, equacionando o estágio final de Curso como

uma forma de acesso ao mercado de trabalho e como a oportunidade de verificar se era a área de vocação ou não, contudo apontavam alternativas caso não o conseguissem fazer ("Guilhermina", "Ivone" e "Suzete") e as que pretendiam obter trabalho na área e, simultaneamente, prosseguir os estudos ("Lucinda" e "Paulina").

Relativamente à primeira situação enunciada vemos a resposta da "Soraia" e da "Augusta" à questão relativa ao que pretende fazer quando terminar o Curso:

"Eu gostava mesmo era de trabalhar nesta área" (...) gostava de trabalhar com crianças até aos 4/5 anos. Mais não queria." (SORAIA)

"(...) eu vou tentar, eu vou procurar, para ter um futuro melhor, para dar um futuro melhor ao meu filhote...trabalhar com crianças é aquilo que eu gosto. (AUGUSTA)

Quanto à segunda situação identificada verificamos que como alternativas ao não ingresso imediato no mercado de trabalho na área do Curso a "Guilhermina" referiu que *"se o estágio correr bem e se tiverem a oportunidade de me colocar, gostava de exercer. Mas se não, futuramente vou tentar um projeto em Angola"*; a "Ivone" mencionou que só após a realização do estágio iria perceber se tinha vocação para trabalhar na área do Curso - *"só depois de eu estar no estágio é que eu vejo...mas eu quero...mas eu quero... (...) além de se ser uma coisa que eu gosto de crianças, tem um horário compatível com aquilo que gosto, que é não trabalhar fins-se-semana"*. Acrescentou ainda que gostaria de ser convidada a trabalhar na instituição onde iria realizar o estágio (ficava muito perto da sua casa), todavia caso essa situação não ocorresse e não encontrasse trabalho na área iria prosseguir com o seu sonho de abrir o próprio negócio (juntamente com alguém) relacionado com crianças, talvez um ATL. A "Suzete" gostava de com o estágio final de Curso ficar logo a trabalhar numa escola, caso contrário gostava de encontrar um trabalho em que tivesse o contacto com o público. Referiu também que quando concluisse o Curso pretendia começar a trabalhar mesmo que não fosse na área de formação.

Na terceira situação - obter trabalho na área e, simultaneamente, prosseguir os estudos – encontrava-se a "Lucinda" que pretendia inscrever-se, de imediato, numa escola para completar o 12.º ano (de notar que esta formanda já tinha obtido informações acerca de uma escola, perto da sua casa, onde poderia estudar à noite) e trabalhar na área, mas se não conseguisse teria de procurar noutra área e, a "Paulina" que gostava de ir trabalhar para uma escola como acompanhante de crianças e concluir o 12º ano porque estava a *"gostar de estudar outra vez"* e considerava que *"ia ficar mais completa"*, sendo que *"gostava que fosse já de seguida que era para não perder a embalagem"*.

Os entrevistados foram também questionados acerca de eventuais projetos/desejos a médio ou a longo prazo, em termos pessoais e/ou profissionais, sendo que se verificou alguma hesitação e/ou dificuldade no pronúncio desta questão, contudo a análise das informações obtidas permite-nos constatar a predominância de situações de conciliação do trabalho com a prossecução dos estudos, direcionados para a sua área de vocação (por vezes diferentes da área do Curso frequentado) e

perspetivados como a forma de progressão na profissão e naturalmente associados à obtenção de melhores condições de vida.

Relativamente à “Augusta” verificou-se que pretendia completar o 12.º ano e talvez prosseguir para o ensino superior, contudo afirmou que não fazia grandes planos – *“vivo um dia de cada vez (...) lutar pelo aquilo que a gente procura”* – e que ia procurar trabalho na área do Curso para conseguir *“ter um futuro melhor, para dar um futuro melhor ao meu filhote...”*. A “Elvira” visto que não frequentou o Curso por este ser a sua área de eleição mas, para a obtenção do 9.º ano de escolaridade, pretendia através de um processo RVCC obter o 12.º ano (de notar que esta formanda aquando da realização desta entrevista encontrava-se grávida objetivando ficar em casa, a gozar a licença de maternidade, após a conclusão do Curso). Esta formanda não sabia que trabalho iria procurar no futuro, nem se iria prosseguir os estudos para o ensino superior; porém, continuava a ambicionar trabalhar na área da contabilidade. Tinha familiares a trabalhar na área e o interesse pela mesma tinha surgido *“foi uma coisa que surgiu...”*. A “Lucinda” ambicionava ingressar no ensino superior na área de psicologia infantil - *“nem que seja aos cinquenta anos eu vou conseguir”* (relembramos que tal como já referido anteriormente, esta formanda pretendia completar o 12.º ano, imediatamente, após a conclusão da formação, em simultâneo com o desempenho de atividade profissional na área do Curso). Esta formanda tinha o sonho de trabalhar com crianças carenciadas. A “Suzete” tencionava continuar os estudos (completar o 12.º ano e a profissionalização) e *“dar uma vida, se calhar, melhor à minha família. Conseguir ter uma casa (...) gostava de ter um nível de vida melhor (...). Gostava de tirar a carta de condução, que é outra coisa que me faz falta. Até a nível de emprego”*. A “Paulina” perspetivava completar o 12.º ano e obter emprego na sua “área de eleição”, como ajudante de cabeleireira. A nível pessoal gostava de ter mais um filho, gostava que *“tudo corresse bem ao nível financeiro”* e gostava ainda de tirar a carta de condução. A “Sara” pretendia prosseguir os estudos (completar o 12.º ano) e fazer formação na área de que gostava - *“Esteticista”*. O seu maior desejo na vida era ter *“uma vida estável”* - *“ter um bom futuro, ter o que eu quero”* - e isso passava por *“ter saúde e um emprego certo”*.

De notar que com ambições, a médio ou a longo prazo, diferentes não passando necessariamente pela prossecução dos estudos, encontramos a “Guilhermina”, a “Ivone” a “Soraia” e a “Cláudia”. A “Guilhermina” em termos profissionais pretendia obter um trabalho, mesmo que não fosse na área colocando a hipótese de fazer um projeto em Angola, e em termos pessoais ambicionava que nada lhe faltasse *“a si e ao seu filho”*; a “Ivone” a médio prazo perspetivava criar o próprio negócio ligado à área das crianças. A “Soraia” pretendia alcançar um *“emprego estável”* e *“ter um filho”* e, equacionava ainda a possibilidade de concluir o 12.º ano. Por último, encontramos a situação da “Cláudia” que era a mais complexa. Esta formanda encontrava-se dividida entre a ida para a Alemanha, para junto da sua madrinha, onde pensava conseguir alcançar melhores condições de vida e a frequência de um curso na área de cozinha para obter o 12.º ano. A par desta situação a formanda estava a aguardar a decisão do tribunal quanto à regulação do poder paternal (situação que a impedia de sair do país) e necessitava de trabalhar para se sustentar a si e ao seu filho. Referiu que o seu maior sonho era *“ser feliz”*.

6. CONCLUSÃO

Após o desenvolvimento do projeto de investigação que serviu de suporte à elaboração do trabalho de reflexão teórica e analítica anteriormente apresentado, eis que chegou o momento de tecermos as principais conclusões que o estudo nos permitiu aferir, tendo em consideração, designadamente, as principais questões e hipóteses inicialmente colocadas.

Num contexto societal (o das denominadas Sociedades da Informação e do Conhecimento) em que se considera que os processos de Educação e Formação ao Longo da Vida poderão, e deverão, constituir estratégias de promoção de dinâmicas de desenvolvimento e de resolução de problemas que atravessam a contemporaneidade, e muito em particular a vida dos cidadãos, com destaque para o fenómeno do desemprego, preconizaram-se em Portugal, particularmente na primeira década deste século, determinadas medidas de política educativa e formativa, que pretendiam (re)aproximar os cidadãos adultos de processos educativos e formativos que contribuíssem, designadamente, para obter ou manter um emprego ou sair de uma situação mais ou menos prolongada de desemprego. Os Cursos de Educação de Formação de Adultos, os denominados Cursos EFA, são um exemplo de uma dessas medidas de política, que surgiram em Portugal no ano 2000 com o objetivo, sobretudo, de contribuir para a promoção da empregabilidade dos cidadãos adultos em idade ativa, que se encontrassem “no ativo” (perspetiva da obtenção/manutenção do emprego), e, muito em particular, daqueles que se encontrassem numa situação dita de vulnerabilidade, como por exemplo os desempregados de longa duração ou os beneficiários de outras medidas de política social, designadamente, os beneficiários do Rendimento Social de Inserção.

Parte-se da perspetiva que, num contexto societal, tecnológico e organizacional marcado pela mudança, pela complexidade e pelo risco, caberá particularmente aos indivíduos gerir o seu percurso de vida (e de educação/formação) numa perspetiva de “Aprendizagem ao Longo da Vida” que lhes possibilite responder às solicitações colocadas pelos múltiplos contextos de ação em que se movem ou poderão/deverão mover (esferas profissional, pessoal e social). Nesta perspetiva, atribui-se ao indivíduo e à posse (ou não) de qualificações escolares e profissionais, arriscamos a dizê-lo, um “superpoder” que lhes permite agir adequadamente naqueles vários contextos de ação, assim como face a situações problemáticas, como seja o desemprego.

No entanto, e apesar dos esforços desenvolvidos com vista ao incremento das qualificações dos cidadãos, e muito em particular daqueles que se encontram particularmente desprovidos de saberes escolares e profissionais, pelo menos formalmente certificados (refira-se a este propósito que um dos pressupostos teórico-metodológicos de base que têm atravessado as medidas de política educativa e formativa dirigidas a adultos, e as próprias práticas, assenta no “reconhecimento e certificação de adquiridos” e na valorização das “aprendizagens experienciais”), o fenómeno do desemprego tem vindo desde o início deste século a aumentar, assumindo uma importância política, económica e social, e ainda familiar e individual crescente.

Com o que acaba de ser dito não se pretende, seja de que forma for, desvirtuar os processos de educação e formação, designadamente a propósito do fenómeno do emprego/desemprego (conforme

documentado em vários estudos, os indivíduos mais qualificados tendem a conseguir "arranjar e manter" um emprego mais facilmente do que os indivíduos menos qualificados); o que se pretende é evidenciar a perspectiva da complexa e multifacetada relação (de interação) entre as esferas da educação/formação e do trabalho/emprego (Alves: 2003; Alves: 2008).

Foi neste contexto que partimos para o desenvolvimento de um estudo sociológico centrado na problemática da Educação e Formação de Adultos; no entanto, dada a diversidade de contextos, práticas e atores, orientámos o nosso processo de investigação para um domínio específico do mesmo, isto é, para os Cursos EFA e, dentro destes, para uma modalidade particularmente dirigida a indivíduos que se encontrassem numa situação de vulnerabilidade, associada a baixos níveis de certificação escolar e qualificação profissional e a situações de desemprego ou outras. Note-se que, designadamente numa primeira fase de desenvolvimento destes cursos se privilegiou a promoção de ofertas destinadas a estes públicos, tendo sido muito menor, o número de cursos dirigidos a "adultos ativos" ou que tivessem saído da escola quando frequentavam o ensino secundário. Durante os primeiros anos da sua implementação os Cursos EFA conferiam no máximo um certificado equivalente ao 9º ano de escolaridade e ao nível II de qualificação profissional (o chamado percurso *tipo B3*).

Foram três as questões orientadoras do estudo desenvolvido, que passamos a relembrar:

- Quais as principais motivações, objetivos e projetos subjacentes à decisão de frequentar um curso EFA, particularmente no caso dos indivíduos que se encontravam, ou já tinham experienciado, situações de vida atravessadas por alguma vulnerabilidade?
- Que fatores tinham contribuído, naquela etapa das suas vidas, para aquele "regresso à escola"?
- Que fatores inerentes ao contexto educativo e formativo específico dos cursos EFA poderiam ser considerados favorecedores, para além do ingresso no curso, da sua frequência e conclusão?

A procura de respostas às questões anteriormente apresentadas colocou particularmente no centro do processo de investigação o conhecimento da ótica dos sujeitos em formação, ou seja, a perspectiva dos que, em nosso entender, constituem, ou deverão constituir, o "âmago" de todo e qualquer processo educativo e formativo. Esta "opção" representou uma oportunidade para colocarmos no centro do processo reflexivo as suas próprias perspectivas, especialmente numa altura em que aos indivíduos são atribuídas particulares responsabilidades na condução do seu processo de educação/formação.

Nesta linha, a operacionalização da pesquisa passou pela implementação de uma estratégia metodológica intensiva/qualitativa, que se traduziu na realização de um inquérito por entrevista a todos os formandos que integravam duas turmas EFA (nas áreas profissionais da restauração/cozinha e do acompanhamento de crianças). Este conjunto de entrevistas contribuiu para a compreensão das motivações de inscrição no curso, das suas trajetórias de vida (tendo assumido nesta etapa um carácter marcadamente biográfico) e dos seus projetos futuros, e ainda para o conhecimento de algumas perceções dos formandos acerca da experiência educativa e formativa em que se encontravam. Entrevistámos também os mediadores pessoais e sociais dos cursos e

formadores da formação de base e da formação profissionalizante. Este último conjunto de entrevistas contribuiu, para o aprofundamento de algumas dimensões dos Cursos EFA enquanto contextos organizacionais, educativos e formativos e para a compreensão do perfil destes atores e das suas perspetivas sobre a oferta educativa e formativa EFA. Não podemos também deixar de referir o trabalho de análise documental desenvolvido assim como a observação levada a cabo nos territórios de formação estudados.

Se, por um lado, o processo de investigação que apresentamos encerra em si algumas oportunidades, por outro lado não está isento de alguns constrangimentos; teria sido vantajoso ampliar o processo de recolha de informação a mais grupos/turmas de formandos. Se tal tivesse sido possível, teríamos mais possibilidades de ultrapassar as dimensões descritiva e interpretativa desta investigação, ganhando assim uma componente mais representativa e explicativa.

Posto isto, passamos a uma apresentação sumária dos principais resultados alcançados no âmbito do processo de investigação que serviu de suporte ao trabalho que agora se dá a conhecer.

As turmas EFA em análise eram maioritariamente constituídas por mulheres. A turma de restauração/cozinha era constituída por sete mulheres e dois homens, com idades compreendidas entre os 26 e os 45 anos (média etária situada nos 34 anos de idade, sendo na sua globalidade "adultos jovens"). A turma de acompanhante de crianças era constituída por dez mulheres com idades compreendidas entre os 20 e os 44 anos (média etária situada nos 30 anos de idade, ou seja mais baixa que a observada no primeiro grupo estudado). Salienta-se que neste grupo dois elementos eram especialmente jovens (20 e 23 anos, respetivamente).

Quanto às trajetórias de vida do grupo, dimensão de análise que assumiu no quadro desta pesquisa um lugar central, na medida em que desde o início se colocou a hipótese das motivações e projetos do grupo poderem ser compreendidas, precisamente, e pelo menos em parte, "à luz" dessas trajetórias, parece-nos importante salientar que, no que respeita à turma de restauração/cozinha a maioria dos entrevistados nasceu em contextos familiares atravessados por alguma instabilidade associada, conforme os casos, a processos migratórios, a situações de "rutura" e de "recomposição" familiar, e de precariedade profissional. Destacam-se as situações de separação conjugal e em alguns casos a "ausência" (por morte ou afastamento) do progenitor, situações que tiveram, a vários níveis, efeitos negativos na vida dos formandos. A vida dos entrevistados enquanto crianças e jovens foi marcada por processos de reorganização familiar, que em alguns períodos corresponderam a experiências de monoparentalidade e de acentuada ausência ou mesmo desaparecimento da figura paterna, conforme já referido. Como consequências globais temos o regresso a casa "dos pais" (os avós dos entrevistados), a partilha de habitação com outros núcleos familiares, a inexistência de relações parentais contínuas no tempo, observando-se mesmo, em algumas situações, ruturas relacionais entre pais e filhos. Neste contexto, a figura da avó adquire uma forte centralidade, designadamente no que respeita "ao cuidado" dos netos, que em algumas situações ficaram "à sua responsabilidade", por vezes durante longos períodos de tempo. Vários foram os entrevistados que evidenciaram o cenário de carência socioeconómica e de instabilidade em que tinham vivido na infância e juventude. Para esta situação contribuía também especialmente o tipo de relação estabelecida entre a figura materna e o mercado de trabalho. Sendo que nas situações de

reorganização familiar coube sempre à mãe, apesar da “ajuda” dos avós, o exercício das responsabilidades parentais, verificou-se (nas situações em que conseguimos obter informação a este respeito) que a relação daquelas com o mercado de trabalho era, na maioria dos casos, de maior precariedade do que no caso dos pais dos entrevistados, o que contribuía para o agravamento das condições socioeconómicas das suas famílias. Relativamente às famílias de origem do segundo grupo de entrevistados, observou-se também alguma instabilidade e precariedade económica associadas ao desempenho de profissões tendencialmente pouco qualificadas e mal remuneradas. Registam-se também os baixos níveis de escolaridade dos progenitores das entrevistadas. Não podemos também deixar de salientar que apesar da juventude das entrevistadas, sete dos seus progenitores já tinham falecido, o que nos pode remeter, hipoteticamente, para uma longevidade a baixo da média, associada, eventualmente, a difíceis condições de vida.

Passemos aos percursos escolares dos entrevistados. Relativamente aos formandos do curso de restauração/cozinha salienta-se o facto de os mesmos, na sua maioria, terem sido marcados pelo insucesso, designadamente se tivermos em consideração a idade de saída da escola, o grau de certificação efetivamente obtido e o grau de certificação “potencial” (o que poderia ter sido obtido caso não se tivesse observado um determinado número de reprovações). Deste grupo de formandos, apenas dois elementos se diferenciaram de um percurso escolar desta natureza. Dois elementos do grupo saíram da escola por “imposição” familiar, num caso aos 12 anos e após a conclusão do 6º ano sem qualquer reprovação, e noutro, aos 14 anos, após a primeira reprovação, no 8º ano de escolaridade. Independentemente dos “motivos de saída” e do tipo de relação estabelecida com a instituição escolar, todos os indivíduos saíram da escola com um baixo nível de certificação escolar. Refira-se que alguns indivíduos permaneceram alguns anos no espaço escolar sem que essa presença representasse alguma progressão nos estudos. Conforme pudemos constatar a partir dos testemunhos dos entrevistados, foram diversos os motivos que conduziram à saída da escola; esses motivos mostraram relacionar-se com fatores tradicionais, sobretudo com aspetos socioculturais e económicos que caracterizavam as famílias dos entrevistados (contextos familiares fortemente atravessados por dificuldades económicas e quadros socioculturais marcados por baixos níveis de escolaridade, além de uma entrada precoce na vida ativa), conferindo-se assim bastante peso às lógicas familiares, num contexto em que as estratégias educativas não ocupavam um lugar de destaque. Nos casos em que não se tinha registado um percurso escolar de insucesso, as famílias dos entrevistados mostraram privilegiar a entrada, o mais precocemente possível, no mundo do trabalho, antecedida por uma etapa formativa que habilitasse os indivíduos para o desempenho de um ofício tradicional (o que denota um determinado grau de importância atribuído à formação, neste caso fora do contexto escolar tradicional, e que se traduzisse no desenvolvimento de um conjunto de competências no domínio do *saber fazer*). Nos outros casos, o elevado número de reprovações (que à medida que os anos iam passando destituía cada vez mais de sentido a permanência na escola), associado a fatores de natureza individual, geracional, familiar e comportamental, a percepções negativas face à escola, a determinadas lógicas do mercado de trabalho português (que em algumas situações tende a privilegiar o recrutamento de mão de obra mais desqualificada e “mais barata”, muitas vezes no quadro de situações contratuais atípicas), e ainda à inexistência de uma estratégia

educativa familiar, observando-se mesmo dificuldades de acompanhamento dos filhos em contexto escolar, colocaram o trabalho como "o caminho esperado e natural" para todos: pais e filhos.

Relativamente ao segundo grupo entrevistado, também duas formandas nunca reprovaram, contra oito cujo percurso escolar tinha sido marcado pelo insucesso escolar (entre duas a quatro reprovações). Acresce que apesar das reprovações todas as formandas que integravam este grupo tinham o segundo ciclo do ensino básico: quatro saíram da escola com o 6º ano, duas com o 7º ano e quatro com o 8º ano, o que indica que este grupo, quando do ingresso no Curso EFA tinha, globalmente, embora baixos, maiores níveis de certificação escolar. Quanto aos motivos de saída da escola, realça-se que no caso das formandas que nunca reprovaram, sobressaem os fatores tradicionais relacionados com os seus contextos familiares, como sejam as dificuldades económicas e a entrada precoce na vida ativa. Entre o grupo de formandas cujos percursos escolares foram atravessados pelo insucesso escolar sobressaem duas tendências: as que afirmaram que saíram da escola também devido a dificuldades económicas da sua família de origem e à consequente necessidade de ingressar no mercado de trabalho e as que afirmaram que a saída da escola se relacionou com aspetos relacionados com o funcionamento da instituição escolar (não gostavam da escola) e/ou com a vontade de ingressar no mercado de trabalho para poder aceder a bens de consumo associados a um modo de vida juvenil (comprar determinadas roupas...). Algumas formandas embora tivessem permanecido na escola, não frequentavam as aulas. A instituição escolar representava um espaço de convivialidade e de iniciação de algumas práticas consideradas "inapropriadas".

Apesar do insucesso escolar do grupo, algumas formandas após a saída da escola frequentaram cursos de formação em áreas específicas (informática, animação de eventos infantis, acompanhamento de crianças), o que denota, apesar da "fuga" da escola tradicional, alguma valorização da aprendizagem, embora em contextos e com conteúdos que se afastavam do ensino mais "escolarizado".

E após a saída da escola quais foram as principais tendências observadas?

Começamos pelo grupo de formandos que frequentaram o curso de restauração/cozinha; para estes, globalmente, a entrada no mundo do trabalho não significou a passagem para uma etapa da vida mais estável. Para alguns, podemos mesmo dizer que a transição para a esfera do trabalho quase representou um "choque", por, devido à "tenra idade" e à ausência de uma fase de preparação pré-profissional, não terem ainda desenvolvido competências pessoais, relacionais e profissionais que, num contexto organizacional, lhes permitissem responder às exigências que lhes eram colocadas. Nestas situações, a tendência observada foi o abandono do mundo do trabalho e o regresso a casa. Mesmo no caso dos indivíduos mais velhos que ingressaram imediatamente no mercado de trabalho e que não passaram por aquelas dificuldades, todo o seu percurso profissional foi, na maioria dos casos, marcado por intermitências entre emprego/desemprego e várias áreas de atividade profissional, por situações de desemprego de longa duração, e ainda por situações profissionais marcadas pela precariedade. Mesmo nas situações em que os entrevistados tinham tido uma situação profissional estável durante alguns anos (numa mesma organização de trabalho e regulada

por um contrato de trabalho), após a alteração desta situação (num caso devido ao fecho da empresa, e noutro devido a dificuldades de conciliação entre o trabalho e as responsabilidades parentais), o quadro não voltou a repetir-se. Os formandos que integravam a turma EFA em análise, para além de terem experienciado dificuldades no domínio profissional, também experienciaram dificuldades a nível pessoal (relacionadas nomeadamente com o consumo de estupefacientes) e familiar. Em algumas situações observou-se uma entrada precoce na conjugalidade e na parentalidade, assistindo-se também a processos de reorganização e recomposição familiar associados a processos de separação conjugal. Também estas dinâmicas familiares tiveram para os formandos que as experienciaram especial impacto no quadro global das suas vidas. Quase todas as formandas que integravam o grupo em formação tinham passado por processos daquela natureza, sendo que na sequência dos mesmos tinham sido confrontadas com a necessidade de reorganização global das suas vidas, o que por vezes as tinha colocado em situação de grande vulnerabilidade. Em algumas circunstâncias tinham vivido, ou encontravam-se a viver, em situação de monoparentalidade, com filhos menores. Refira-se que, para algumas formandas, as situações de rutura conjugal ou de perda do companheiro, as tinha "obrigado a deixar o trabalho", ficando assim numa situação ainda mais vulnerável: sozinhas, com filhos menores a seu cargo (sendo que alguns eram crianças ainda muito pequenas) e sem emprego. O "autodesemprego", nestes casos, relacionava-se sobretudo com as dificuldades em conciliar os horários de trabalho com o exercício de todas as responsabilidades parentais, como por exemplo ir todos os dias buscar os filhos à escola. Para mulheres cujo horário de trabalho era, em muitos casos, por turnos rotativos, a conciliação entre trabalho e vida familiar mostrava-se, em alguns momentos, impraticável. Também em algumas situações os filhos de certas formandas foram, neste quadro, viver para casa dos avós, tal como tinha acontecido com alguns dos entrevistados. Em alguns casos, a sustentabilidade dessas situações passava pelo apoio imprescindível de amigos e familiares e/ou de apoios institucionais (alguns entrevistados tinham uma relação estabelecida desde há vários anos com instituições de apoio social).

Relativamente ao segundo grupo entrevistado importa referir que a maioria das entrevistadas ingressou no mercado de trabalho após a saída da escola (sete entre as dez formandas). Entre as sete formandas que começaram a trabalhar, uma delas ainda tentou conciliar os estudos com o trabalho, no entanto tal mostrou-se impraticável porque para além da escola e do trabalho ainda tinha de cuidar dos irmãos mais novos. É de realçar que as formandas supracitadas afirmaram ter celebrado contrato de trabalho com a primeira entidade empregadora. As restantes formandas não ingressaram de imediato no mercado de trabalho, tendo no período que mediou entre a saída da escola e o ingresso no mercado de trabalho frequentado ações de formação, duas no domínio da informática e uma no domínio da "estética". Esta última não concluiu a formação por não gostar da área.

Importa salientar que o percurso profissional da maioria das entrevistadas deste grupo foi também marcado pela instabilidade; entre a primeira ocupação profissional e a entrada no Curso EFA de acompanhante de crianças registaram-se mudanças frequentes de local de trabalho (períodos curtos de permanência em cada local de trabalho), o estabelecimento de algumas relações laborais não reguladas por contrato, assim como a intermitência entre períodos de emprego e períodos de

desemprego. Entre as dez formandas apenas duas estabeleceram relações de trabalho prolongadas no tempo e reguladas por contratos de trabalho estabelecidos com as entidades empregadoras. Acresce que, tal como seria expectável, dado o baixo nível de certificação escolar e a ausência de qualquer qualificação profissional as inquiridas tinham exercido profissões pouco qualificadas.

Relativamente às dinâmicas familiares, refira-se que seis elementos viviam em conjugalidade (cinco viviam em união de facto e uma era casada). Entre estas apenas uma não tinha filhos (embora do seu agregado fizessem parte duas crianças filhas do seu companheiro). Entre as formandas que não viviam em conjugalidade uma já era mãe e outra encontrava-se grávida. A primeira vivia em casa dos pais (mantinha uma relação difícil com o pai do seu filho) e a segunda vivia sozinha. Embora sem serem situações maioritárias, refira-se o facto de três formandas terem sido mães com vinte ou menos anos de idade, o que contraria as tendências globais das sociedades contemporâneas e ainda o facto de também três formandas terem iniciado a sua vida conjugal antes dos vinte anos. A combinação dos percursos profissionais das entrevistadas com as responsabilidades familiares que a maioria teve de assumir, designadamente relacionadas com conjugalidade e com a maternidade fazem antever, pelo menos em algumas etapas, "vidas difíceis". Salienta-se ainda o facto de algumas entrevistadas terem deixado de trabalhar por estarem grávidas e/ou por terem sido mães, o que nos remete para um problema já enunciado anteriormente: o da difícil conciliação entre a vida profissional e a vida familiar, particularmente no caso das mulheres abrangidas por este estudo. Para finalizar, a formanda mais nova deste grupo (21 anos), sem filhos e que ainda vivia com os pais também não se encontrava numa situação "fácil": o seu pai encontrava-se desempregado, sendo particularmente necessária a sua contribuição para a economia do seu agregado familiar (agora a bolsa de formação e anteriormente o seu ordenado enquanto "caixa" num supermercado).

No caso do grupo que frequentou o curso de restauração/cozinha a inscrição no Curso EFA decorreu, em termos médios, 17 anos após o momento de entrada na vida ativa (que para a maioria se deu após a saída da escola), o que nos remete, na maioria dos casos, para um longo período de experiências profissionais, familiares e pessoais, marcadas, como vimos anteriormente, por alguns fatores de instabilidade, com efeitos mais ou menos prolongados ou acentuados, no quadro global de vida da maioria dos inquiridos.

Quando da inscrição no curso, a globalidade dos formandos encontrava-se numa situação socioeconómica precária, associada, na maioria dos casos, a uma situação de desemprego já não apoiada no âmbito do sistema de proteção social; além disso, algumas formandas, encontravam-se na situação de monoparentalidade, com filhos a seu cargo, e sem que os respetivos progenitores exercessem de uma forma continuada as suas responsabilidades parentais. A situação também se mostrava muito complexa para um formando que não vivia em situação de conjugalidade e que, sozinho, tinha que fazer face a todas as despesas do quotidiano, estando na altura a receber apenas o subsídio social de desemprego, e para uma formanda cujo companheiro se encontrava igualmente desempregado. Entre os formandos que quando da inscrição no curso estavam desempregados, apenas três não se encontravam numa situação tão "difícil", pelo facto dos respetivos cônjuges exercerem uma atividade profissional que na altura não se encontrava "ameaçada". Mesmo no caso das duas formandas que exerciam atividade profissional, as condições de exercício dessas atividades

(uma trabalhava na esfera da economia informal e outra era “trabalhadora temporária”) e a situação de monoparentalidade em que viviam, contribuía para um “quotidiano difícil”.

No caso do grupo que frequentou o curso de acompanhante de crianças o intervalo de tempo entre a entrada na vida ativa e a entrada no Curso EFA é mesmo muito díspar, situando-se entre “alguns meses” e os 27 anos. Tratava-se no primeiro caso da formanda mais nova do curso e no segundo da formanda mais velha. Verifica-se no entanto que para a maioria das formandas o período de intervalo entre aqueles dois momentos foi longo (para a totalidade do grupo esse período foi em termos médios de 12 anos).

Quando da inscrição no curso a maioria das formandas encontravam-se desempregadas (sete), contra três que exerciam uma atividade profissional regulada por um contrato de trabalho. Entre as que estavam desempregadas cinco encontravam-se a receber subsídio de desemprego e uma o rendimento social de inserção; uma das formandas quando da inscrição no curso não tinha qualquer proteção social. Apesar da situação de instabilidade causada pela situação de desemprego (até porque a maioria tinha responsabilidades familiares relacionadas com filhos menores, sendo que uma delas tinha também a seu cargo um irmão), metade das formandas não revelaram encontrar-se propriamente numa situação de precariedade económica, o que em nosso entender se devia ao facto dos respetivos companheiros desempenharem uma atividade profissional com alguma estabilidade. Em pior situação encontravam-se aquelas que viviam numa situação de monoparentalidade já consumada ou em vias de consumação (a formanda que se encontrava grávida não tinha o apoio do pai do bebé, vislumbrando-se no futuro uma situação de monoparentalidade), e com filhos a cargo. Em síntese, no que respeita à situação socioeconómica das formandas que se encontravam desempregadas quando da inscrição no curso, temos dois grupos distintos: um grupo que vivia com menos dificuldades económicas devido aos recursos conjuntos do seu agregado familiar e outro grupo que vivia numa situação de muito maior precariedade económica. Restam-nos as formandas que se encontravam a trabalhar quando se inscreveram no curso. Apesar de “empregadas” estas formandas não tinham um quotidiano “fácil”: embora nenhuma “gostasse” do trabalho que fazia, para uma delas esse trabalho era particularmente penoso (valia-lhe o apoio do companheiro). Refira-se que outra das formandas deste grupo vivia sozinha e por isso tinha de fazer face a todas as despesas de uma casa (valia-lhe a mãe, nas situações de maior dificuldade). Por fim temos o caso de uma formanda que embora se encontrasse a trabalhar e ainda a viver com os pais, estava a passar por uma situação complexa: tinha de contribuir consideravelmente para a economia do agregado familiar devido ao desemprego do pai e à existência de irmãos que ainda frequentavam a escola.

No que respeita às motivações de inscrição na formação, partimos da perspectiva da combinação de vários fatores motivacionais. No entanto, pudemos verificar que, relativamente a cada entrevistado, havia “um motivo” que, embora associado a outros (benefícios/vantagens que também foram identificados), se destacava. Tendo em consideração precisamente essa “primeira motivação”, passamos a apresentar muito resumidamente as principais tendências observadas.

Relativamente ao primeiro grupo de formandos destacam-se:

- os motivos de ordem económica; a frequência do curso significava, num primeiro momento, a obtenção de “um emprego”, de “um rendimento”, de “um trabalho remunerado” (situação dos

formandos que autonomamente desenvolviam estratégias de “procura de emprego” e que nesse processo tiveram conhecimento daquele curso EFA em concreto).

Destaca-se ainda a motivação económica indireta, na medida em que a maioria dos formandos perspetivava que a frequência do curso EFA lhes permitiria, pelo menos a médio prazo, através de uma melhor situação profissional, aumentar os seus níveis de rendimento, o que contribuiria para a melhoria das condições socioeconómicas e de vida dos seus agregados familiares.

- os motivos de ordem vocacional, na medida em que o curso EFA permitia a obtenção de uma certificação escolar equivalente ao 9º ano de escolaridade (supremacia para o valor do diploma); certificação essa que, para as formandas em causa, representava a possibilidade de obter “o emprego” que há muito desejavam. Esta “convicção” tinha sido desenvolvida, designadamente no âmbito do processo de procura de um emprego da natureza do que pretendiam: respetivamente, “auxiliar educativa” numa instituição de apoio social a crianças, e “administrativa”, sendo que atribuíam o insucesso daquela procura ao facto de não possuírem o 9º ano de escolaridade. Temos ainda a situação de outra formanda que há vários anos se encontrava desempregada e que via na frequência do curso também a possibilidade de melhorar as suas habilitações escolares e de assim conseguir arranjar um emprego melhor do que os que lhe tinham oferecido (esta formanda também atribuía esta situação ao facto de não ter o 9º ano).

Apesar da orientação vocacional de inscrição no curso não ter surgido à partida como “a primeira motivação” em todas as situações analisadas, aquela orientação surgiu sempre associada à primeira motivação invocada; na globalidade, todos os formandos a nomearam por consideraram que, através da frequência daquele curso, concretizariam um objetivo importante: o aumento das suas habilitações escolares. Acrescentamos ainda que alguns formandos, para além desta dimensão, também valorizavam significativamente a componente profissionalizante da formação, por passarem “a ter uma profissão”. Esta situação verificou-se no caso de indivíduos que já tinham trabalhado na área da hotelaria e restauração e no caso de indivíduos que gostariam de mudar de profissão, e para quem a restauração/cozinha se mostrava como uma área de interesse; para este grupo de indivíduos a certificação profissional agora obtida mostrar-se-ia, decerto, no futuro, muito “valiosa”.

- na linha do que anteriormente foi dito referimos a importância assumida pelo móbil identitário para grande parte do grupo; nesta perspetiva, a aquisição de uma qualificação e de um título (de “cozinheiro”), colocava-os socialmente no grupo daqueles que “tinham uma qualificação e uma profissão”. Isto quer dizer que, para a maioria do grupo, o Curso EFA lhes proporcionaria um determinado reconhecimento simbólico, reconhecimento este que lhes “provocaria” a transformação de algumas características identitárias, designadamente ao nível da identificação profissional, familiar e social. Na perspetiva de Carré (2001), é sobretudo a este móbil motivacional que podemos associar o “poder integrador” da educação e formação de adultos.

- por fim destacamos os motivos prescritos, que se relacionam particularmente com o facto da inscrição no curso EFA se enquadrar num processo de acompanhamento/apoio social, promovido num quadro institucional e conduzido por um técnico de intervenção social. Nas situações em causa, embora as formandas não tenham sido confrontadas com a “obrigatoriedade” de aceitação da inscrição na formação (tal situação poderia verificar-se, por exemplo, se aquelas fossem beneficiárias

do Rendimento Social de Inserção e se, no âmbito da suposta definição do projeto de intervenção, acompanhamento e apoio, tivesse sido contratualizado o compromisso de inscrição num curso de formação daquela natureza), foi decisiva a influência das técnicas de intervenção social que, no quadro do processo de acompanhamento das formandas em causa, as confrontaram com vantagens decorrentes da frequência daquele curso, que foram prontamente reconhecidas pelas mesmas.

Relativamente ao grupo de formandas que frequentaram o curso de acompanhamento de crianças, salienta-se também a combinação de motivos de inscrição na formação. Embora cada caso (cada formanda) possa ser entendida como um caso único em que várias motivações se combinam de uma forma singular, é possível observar algumas tendências.

No caso deste grupo começou por se evidenciar o motivo vocacional, designadamente entre as formandas que se encontravam desempregadas, e que se encontravam a receber o subsídio de desemprego, e num caso o rendimento social de inserção. A maioria apontou como principal razão de inscrição no curso a obtenção do certificado equivalente ao 9º ano de escolaridade. Algumas evidenciaram também a possibilidade de após o curso acederem a uma profissão (motivo identitário), o que até aí não tinha sido possível devido à ausência de qualquer qualificação profissional. Refira-se que a possibilidade de aceder a uma profissão desejada foi particularmente evidenciada pelas formandas que quando da inscrição no curso se encontravam a trabalhar, e que deixaram os respetivos empregos para frequentar o Curso EFA. Particularmente para estas, o curso representou a possibilidade de abandonar um trabalho de que não gostavam e que não valorizavam (motivo derivado) e de obter uma qualificação profissional que lhes possibilitaria aceder a uma profissão numa área de que gostavam particularmente - o trabalho com crianças (motivo identitário e hedónico). Apesar de não ter começado por ser referido pelas formandas, o motivo económico (direto e indireto) também se evidenciou. A maioria das formandas só pôde frequentar o curso devido à bolsa de formação e outros apoios que auferiam (subsídio de alimentação e transporte, apoio ao pagamento da creche ou infantário dos filhos). A bolsa de formação substituíria, em algumas situações, o subsídio de desemprego, rendimento sem o qual não conseguiam fazer face às despesas do quotidiano (motivo económico direto). Perspetivavam também vir a ter melhores condições de vida, devido às novas e melhores oportunidades profissionais que poderiam surgir (motivo económico indireto).

Por fim, neste grupo em particular evidenciou-se a importância da rede de relações amicais, familiares e institucionais. Em todos os casos foi referida a importância dos amigos, dos familiares e/ou de profissionais (designadamente dos Centros de Emprego e dos Centros Novas Oportunidades), que "apoiaram", "incentivaram", "aconselharam" e/ou "encaminharam" as formandas para aquele tipo de percurso educativo e formativo (motivo prescrito).

E passamos das motivações de inscrição no curso para os projetos dos formandos, numa perspetiva de desejos e aspirações que os mesmos gostariam de ver concretizados no futuro.

Em termos imediatos, após a conclusão do curso, os formandos do grupo de restauração/cozinha gostariam acima de tudo de "arranjar um emprego". Para alguns (especialmente para aqueles que atravessavam, na altura, maiores dificuldades), esse emprego poderia ser ou não ser na área da restauração/cozinha; mesmo que essa fosse a "situação ideal", o fundamental mesmo era "conseguir

um trabalho". Para outros formandos, o grande desejo era que aquele emprego fosse realmente naquela área e, ainda para outros, o grande desejo era conseguirem o trabalho que sempre haviam desejado e que não era, de todo, na área de formação profissionalizante do curso ("só em último caso!").

Para além da obtenção do emprego, os entrevistados, na sua globalidade, gostariam que o emprego encontrado fosse regulado por um contrato de trabalho. Para estas pessoas, tal situação correspondia a uma estabilidade profissional, que a maioria ainda não tinha experimentado e que na etapa atual se mostrava muito importante. Para alguns, essa estabilidade profissional permitir-lhes-ia "recomeçar de novo", isto é, reorganizar a sua vida com condições completamente diferentes das que tinham, podendo assim responder a várias necessidades do quotidiano das suas famílias (incluindo as habitacionais, que eram sempre as mais difíceis de suportar), sem recorrerem ao apoio de familiares, ou de outros. O "projeto de autonomia" mostrou-se nestes casos muito "forte". Para além da pretendida autonomização, havia o desejo expresso por alguns entrevistados da situação poder até inverter-se e passarem a ser eles a apoiar os seus progenitores.

Para além da estabilidade de emprego, a maioria do grupo gostaria de ter um horário fixo – "das 9 às 5". No entanto, todos os formandos sabiam que este desejo seria difícil de concretizar, especialmente no domínio da restauração/cozinha. Para algumas formandas, designadamente aquelas que gostariam que o seu futuro profissional passasse por aquele ramo de atividade, os horários habitualmente aí praticados chegavam a causar-lhes "medo", por temerem não encontrar um emprego em que o horário fosse compatível com o apoio quotidiano que tinham que prestar aos seus filhos ainda pequenos; esta situação mostrava-se mais preocupante para as formandas que viviam numa situação de monoparentalidade. Para estas, uma das "mais valias" daquele curso era precisamente o seu horário.

Refira-se por fim que, a propósito das aspirações, todos os formandos tinham, de alguma forma, a expectativa de que o curso EFA produzisse transformações nas suas vidas. Alguns esperavam mesmo que o curso "mudasse as suas vidas", e representasse "um verdadeiro recomeço" das mesmas; para estes, o curso representava um "marco" de rutura entre o passado e o futuro. Encontravam-se nesta situação sobretudo aqueles que, quando da inscrição no curso, se encontravam numa situação mais complexa, designadamente do ponto de vista socioeconómico e familiar. Para outros, as expectativas centravam-se mais em concreto nas transformações ao nível profissional, fosse pela via da alteração da sua situação face ao emprego ou de uma mudança de profissão. O que, particularmente em alguns casos, ia ao encontro da ideia de mudanças mais globais, que perspetivavam que acontecessem como consequência da frequência do curso.

Quanto às formandas do curso de acompanhante de crianças, a maioria (oito), tencionava procurar trabalho na área de formação do curso. Duas não tencionavam fazê-lo, uma porque estava grávida e pretendia ficar em casa a cuidar do bebé e só depois procurar trabalho na sua área de eleição (a contabilidade); caso não conseguisse regressaria a Angola (o seu país de origem). A outra formanda estava indecisa entre um trabalho num hipermercado (que dizia estar assegurado após o curso, devido à obtenção do 9º ano) ou emigrar para a Alemanha onde tinha familiares. Entre as formandas que pretendiam procurar trabalho na área de formação do curso, identificaram-se duas situações: um

grupo que não tinha dúvidas de que aquela era a área em que gostariam de trabalhar, não colocando como hipótese trabalhar noutra área, e outro que tinha ainda algumas dúvidas. As formandas que mostraram ter essas dúvidas consideravam que o estágio em contexto real de trabalho (últimas 120 horas de formação) seria “um teste à sua vocação” para trabalhar com crianças. Estas últimas, caso não viessem a pretender ou a conseguir trabalhar na área, procurariam outro tipo de trabalho. Duas destas formandas revelaram à medida que a nossa conversa foi decorrendo, os seus projetos a médio ou longo prazo: uma pretendia trabalhar como ajudante de cabeleireira e outra como esteticista. Pareceu-nos que para este último grupo o estágio viria a constituir um momento importante para a tomada de decisões quanto ao seu futuro profissional, tendo em consideração também, claro está, as oportunidades que surgissem. Note-se que entre este grupo várias foram as formandas que afirmaram pretender continuar os estudos, sendo que duas delas pretendiam fazê-lo assim que terminassem a formação, articulando o trabalho com os estudos (de forma a não “perderem a embalagem”). O 12º ano era o próximo objetivo das que pretendiam continuar a estudar (como exemplos temos uma formanda que já tinha obtido informações numa escola, e que pretendia ir “estudar à noite” e outra que pretendia através de um processo RVCC obter o 12º ano). Uma destas formandas não tinha dúvidas quanto ao seu projeto educativo e formativo a longo prazo: tirar o curso de Psicologia. Este aspeto distingue este grupo do primeiro grupo de formandos entrevistado, que não revelou, globalmente, a vontade de continuar a estudar. Colocamos a hipótese desta diferença poder estar relacionada com duas situações: por um lado, com o facto do primeiro grupo viver situações de maior precariedade socioeconómica, colocando como grande e “único” objetivo encontrar um trabalho, e por outro lado, com o facto de quando se encontravam em formação as medidas educativas e formativas dirigidas a adultos serem menos diversificadas e ainda não tão divulgadas junto da população, como acontecia quando o segundo grupo se encontrava em formação. Nesta linha as variáveis contextuais poderão ter assumido um peso considerável na formulação e enunciação dos projetos futuros dos formandos.

Em nosso entender, os dados obtidos através do percurso de investigação desenvolvido, e que sumariamente acabamos de evocar, permitem-nos confirmar algumas hipóteses inicialmente colocadas, designadamente no que respeita à combinação e articulação entre vários motivos de inscrição, numa perspetiva de objetivos e finalidades a atingir, e à relação desses motivos com as trajetórias de vida dos formandos e com os seus projetos de futuro. Como vimos, globalmente, as motivações de inscrição nos cursos EFA foram sobretudo de “ordem extrínseca e orientadas para a participação” (Carré, 2001), na medida em que a entrada dos grupos em formação se relacionou sobretudo com uma antecipação dos benefícios que poderiam obter após o processo formativo (obtenção de uma certificação e/ou qualificação, obtenção de um emprego, mudança de profissão, autonomia face aos apoios então recebidos, reorganização “global das suas vidas...”) e não com aspetos relacionados com o processo formativo *em si* e com a dimensão das aprendizagens, numa perspetiva de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Este tipo de orientação vocacional, que assumiu uma dimensão sobretudo instrumental relativamente ao processo educativo e formativo, mostrou relacionar-se, significativamente, com “histórias de vida” marcadas por dificuldades e carências de vária ordem (mais acentuadas no primeiro grupo entrevistado); a

frequência do Curso EFA e a obtenção de uma certificação escolar e profissional representava uma estratégia que poderia contribuir para alterar esse quadro de dificuldades e carências. Também o tipo de projetos formulados evidenciou as marcas desse passado e, simultaneamente, da situação dos formandos quando da inscrição na formação. Enquanto os formandos que nessa altura se encontravam numa situação mais vulnerável pretendiam satisfazer o que podemos considerar um conjunto de necessidades básicas (saúde, alimentação, habitação), os que se encontravam numa situação menos vulnerável estavam “mais confiantes”, ensaiando já alguns projetos de ordem profissional e até educacional (particularmente no 2º grupo). Vimos também, através da enunciação dos motivos, que a maioria dos indivíduos tinha, quando da inscrição no curso, um conjunto de expectativas e aspirações relativamente ao futuro.

Devemos ainda realçar que as próprias características dos contextos educativos e formativos mostraram ter uma importância significativa ao longo dos processos de formação. Salientamos aqui: os apoios concedidos pela medida EFA, pois, para a maioria dos formandos, o facto de os cursos serem subsidiados era decisivo, dado a etapa da vida (adulta) e a situação (de precariedade) em que se encontravam e/ou as responsabilidades familiares que tinham (família a seu cargo, ou importância decisiva da sua contribuição para o orçamento familiar); o enquadramento institucional onde “aconteciam” os cursos (“acontecerem fora da escola tradicional”) era facilitador do “estar em formação”, sobretudo para aqueles para quem a escola não estava associada a uma “boa etapa da sua vida” ou para aqueles que tinham tido especiais dificuldades durante o percurso escolar; o perfil socioprofissional dos “agentes educativos”, designadamente o mediador pessoal e os formadores; e ainda as metodologias utilizadas (“opostas à da escola”), sendo fortemente valorizadas as “atitudes” dos agentes anteriormente referidos, de “interesse e empenhamento”, o que fazia de relação pedagógica, que colocava “simetricamente” formandos e formadores, uma dimensão crucial do processo de aprendizagem. Salientamos também a importância atribuída ao papel desempenhado, a todos os níveis, pelo mediador pessoal e social, assim como ao tipo de relações estabelecidas entre todos os atores em presença, com destaque para as relações estabelecidas entre os formandos. A dimensão relacional e socioafetiva mostrou ser, naquele contexto, uma “dimensão chave” durante todo o processo educativo e formativo, funcionando mesmo como um dos elementos motivadores para permanecer em formação.

Posto isto, arriscamos afirmar que os próprios processos formativos acabaram por contribuir para um trabalho permanente ao nível da (re)construção das dinâmicas motivacionais dos sujeitos em formação e dos seus projetos de ação, o que também contribuiu certamente para a permanência em formação. De facto, conforme pudemos observar, se no início do processo formativo a orientação para aprendizagem não era globalmente evidente, numa etapa mais avançada do processo formativo as aprendizagens adquiridas já eram valorizadas pelos formandos, contribuindo assim para o fortalecimento de dinâmicas motivacionais positivas face ao “estar em formação”. Isto remete-nos também para a hipótese inicialmente colocada acerca do surgimento de *outras* orientações motivacionais que se vão desenvolvendo ao longo do processo formativo, e que, neste caso, se relacionam, sobretudo, com o prazer proporcionado pelo “estar em formação” e que decorrem, pelo menos em parte, do “ambiente criado à volta da formação” e das relações socioafetivas criadas entre

todos os atores em presença (formandos, mediador e formadores). Esta constatação evidencia a questão do espaço formativo enquanto indutor de um processo permanente de (re)construção e complexificação das dinâmicas motivacionais em presença. Neste caso, estas deixaram de ser (quase) estritamente de ordem extrínseca e instrumental, e passaram a relacionar-se também com a situação de “estar em formação” e com os conhecimentos aí desenvolvidos, vislumbrando-se já motivações de ordem socioafetiva, hedónica e epistémica. A este propósito, relembramos a valorização, por parte dos formandos, das aprendizagens em domínios com os quais já tinham contactado e relativamente aos quais tinham tido dificuldades, designadamente na matemática e em novos domínios como o das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Pensamos que o desenvolvimento deste trabalho nos permite continuar a colocar a hipótese daquelas situações de formação (e daqueles contextos de formação EFA em concreto) representarem um espaço de construção de projetos futuros de ação, sobretudo pela via da iniciação do que podemos considerar um *processo de transformação identitária* que, para além de se apoiar na aquisição de determinadas qualificações e saberes, se fundamenta também em transformações ao nível da autoimagem e do autoconceito (a afirmação da descoberta, durante a formação, do “eu sou capaz” foi muito veiculada por alguns formandos).

Quanto à hipótese colocada relativamente à experiência EFA poder contribuir para (re)construção de perspetivas face aos processos de ensino/aprendizagem, pudemos observar que, no caso do primeiro grupo estudado, apesar da perspetiva ser muito positiva relativamente à experiência de formação, e de numa fase adiantada do processo formativo valorizarem a dimensão da aprendizagem de uma forma muito mais vincada do que acontecia no início, a maioria dos formandos declarou não pretender continuar a estudar; apenas duas formandas colocavam essa hipótese no caso “de isso poder acontecer exatamente nos mesmos moldes” (o 12º ano). A posição deste grupo de formandos relativamente à hipótese de continuidade do seu processo educativo e formativo formal, em nosso entender, poderá relacionar-se, por um lado, com uma forte motivação para a reentrada “o quanto antes” no mercado de trabalho, e por outro, com uma perceção clara das dificuldades que, no quadro das suas vidas e das suas responsabilidades, seria articular vida familiar, vida profissional (essencialmente na área para a qual se estavam na altura a preparar, sendo mais difícil ainda no caso das “mulheres e mães”) e vida escolar. O segundo grupo mostrou, conforme pudemos verificar, uma perspetiva diferente quanto à continuidade dos estudos.

Não podemos também deixar de colocar a hipótese de alguns formandos terem desenvolvido uma perspetiva, digamos, “excessivamente otimista” face às possibilidades que a posse do 9º ano de escolaridade e de um ano de formação profissionalizante lhes poderiam, no futuro, proporcionar. Por exemplo, alguns formandos do curso de restauração/cozinha gostariam de desempenhar funções de topo (chegarem a chefes de cozinha) num hotel de elevado nível. Como sabemos, também naquele contexto profissional proliferam as exigências em termos de certificação escolar e profissional e saberes experienciais. E põe-se a questão de saber se o próprio modelo educativo e formativo poderia ser, em alguma medida, “indutor” de perspetivas que, num futuro confronto com a realidade, poderiam dar origem a processos de “desilusão” face a algumas expectativas criadas. Colocamos ainda a questão dos cursos terem apenas a duração de um ano e de funcionarem num ambiente

“muito protegido”. Além disso, o contacto com os contextos reais de trabalho acontecia só no fim do processo e durante um curto espaço de tempo. A este respeito, parece-nos que poderia ser vantajoso o envolvimento das entidades onde os formandos desenvolveriam os seus estágios (e possíveis entidades empregadoras, no futuro) ao longo de todo o processo de formação, para que o modelo privilegiasse um maior contacto dos formandos com os contextos reais de trabalho, o que poderia contribuir para o desenvolvimento de expectativas “mais ajustadas” às realidades profissionais. Esta questão remete-nos para uma dimensão de estudo a que esta pesquisa não pretendeu responder mas que, a par do alargamento do processo de investigação a outros grupos de adultos em formação, poderá constituir uma etapa futura deste trabalho de investigação.

No entanto, dentro das limitações que condicionaram a investigação desenvolvida, parece-nos que os resultados obtidos, apesar de dizerem respeito a um número restrito de indivíduos e a uma oferta educativa e formativa específica, poderão contribuir para o aprofundamento do conhecimento acerca dos processos de educação e formação de adultos, a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos mobilizados no quadro desta investigação, podendo ser também o ponto de partida para o desenvolvimento de novas pesquisas que incluam outras dimensões de análise, como sejam a da inserção profissional dos formandos (perspetiva dos efeitos da formação na vida dos indivíduos, após a conclusão do curso), ou o estudo da relação entre processos educativos/formativos e processos de intervenção social. A este propósito, se cada indivíduo é convidado a conceber a sua trajetória de vida como um percurso pessoal e profissional atravessado por um processo permanente de educação e formação é necessário que se criem oportunidades efetivas para que tal aconteça. A criação dessas oportunidades deverá continuar a passar pela implementação de medidas de educação e formação, particularmente importantes para as populações mais desfavorecidas. Para estas populações em especial, torna-se crucial que as políticas de educação e formação se articulem com as políticas sociais, de forma a garantir o acesso de determinados grupos de população a processos educativos e formativos.

BIBLIOGRAFIA

Abويم, Sofia (2004), *Conjugalidades em mudança. Percursos, orientações e dinâmicas da vida a dois*, Tese de Doutoramento, ISCTE.

Almeida, Ana Nunes de e Maria das Dores Guerreiro (1993), "A Família" in França, Luís (org.), *Portugal. Valores Europeus. Identidade cultural*, Lisboa, IED, pp 181-219.

Almeida, Ana Nunes de (2003), "Família, conjugalidade e procriação: valores e papéis", in Vala, Jorge et al. (orgs.), *Atitudes sociais dos portugueses. Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*, ICS, Universidade de Lisboa, pp 47-93.

Almeida, João Ferreira de, et al. (1992), *Exclusão Social. Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.

Almeida, João Ferreira de (2008), "Classes sociais e valores: resultados da primeira aplicação do European Social Survey", em Torres, Anália, e Luís Baptista (Orgs.), *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção*, Porto, Edições Afrontamento e Associação Portuguesa de Sociologia, pp 97-111.

Almeida, Maryline de, Paula Candeias e Etelvina Cristóvão Morais (IOP); Cristina Milagre e Georgina Lopes (ANQ) (2008), *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2002), *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*, Lisboa, ANEFA.

Alves, Mariana Gaio (2003), *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspetiva Educativa: o Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação).

Alves, Mariana Gaio (editora) (2010), *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias – tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, UIED, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Alves, Marta e Fátima Grilate (2000), *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Aprender com Autonomia. Documento de trabalho*, ANEFA, ME, MTS.

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO, I.P. (ANQ, I.P.) *Iniciativa Novas Oportunidades – Adultos. Principais Resultados, Dezembro de 2007*.

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO (ANQ, I.P.), *Novas Oportunidades: Aprender Compensa – Iniciativa Novas Oportunidades*. Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades, apresentado em seminário realizado em outubro de 2010.

Amorim, José Pedro (2006), *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania - a metamorfose das borboletas*, Lisboa, MTSS/DGERT.

Aron, Raymond (1991), *As etapas do pensamento sociológico*, Lisboa, D. Quixote.

Ávila, Patrícia (2004), *Relatório Nacional de Avaliação. Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Ávila, Patrícia (2005), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Tese de Doutoramento em Sociologia).

Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, CIES-ISCTE e Celta Editora.

Ballion, Robert (1982), *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Éditions Stock.

Bandura, A. (1989), "Human Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist*, 44(9), pp. 1175-1184.

Bardin, Laurence (1994), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

Barrera, Sylvia Domingos (2010), "Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar", *Póiesis Pedagógica* – V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.159-175.

Barros, Rosanna (2013), "A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): Um marco na europeização da agenda pública do setor", *Revista Portuguesa de Educação*, 2013, 26(1), pp 59-86.

Beck, Ulrich, Anthony Giddens e Scott Lash (1997), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na Ordem Tradicional Moderna*, São Paulo, Editora UNESP.

Bell, Daniel (1974), *The Coming of Postindustrial Society*, Oxford, Blackwell Publishers.

Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Manuela Castro Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.

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.

Berbel, Neusi (2011), "As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes", *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, jan./jun. 2011.

Blumer, Herbert (1986), *Symbolic interactionism: perspective and method*, Berkeley, University of California Press.

Boudon, Raymond (1977), *Effects pervers et l'ordre social*, Paris, Puf.

Canário, Rui (1999), *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*, Lisboa, Educa.

Canário, Rui e Belmiro Cabrito (Orgs.) (2005), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa.

Canelas, Ana Maria, Marta Alves, Lisete de Matos, Olívia Santos Silva e Simone Araújo (2003), *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*, Lisboa, Ministério da Educação/Direcção Geral de Formação Vocacional.

Capucha, Luís (1998), "Pobreza, Exclusão Social e Marginalidades" in Viegas, José Manuel Leite e António Firmino da Costa (orgs.), Portugal. Que Modernidade?, Oeiras, Celta Editora, pp. 209-242.

Capucha, Luís (2000), "O emprego, chave para o desenvolvimento" em Capucha, Luís e Teresa Paixão (coords.), *Plano Nacional de Emprego 2000. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento (MTS/DEPP).

Capucha, Luís e Teresa Paixão (coords.) (2000), *Plano Nacional de Emprego 2000. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento (MTS/DEPP).

Capucha, Luís, (2005), *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta Editora.

- Capucha Luís (coord.) (2009), *Mais Escolaridade – realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*, Lisboa, ANQ.
- Cardoso, Gustavo, António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição, e Maria do Carmo Gomes (2005), *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2009), *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2009), *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2009), *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2009), *Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2009), *Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e Satisfação*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2009), *Auto-avaliação de Centros Novas Oportunidades. Adequação do SIGO às necessidades de avaliação*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carneiro, Cristina Maria Quintão (2006), "Estrutura e ação: aproximação entre Giddens e Bourdieu", *Tempo da Ciência*, (13), 26, pp.39-47.
- Carré, Philippe (dir.) (2001), *De La Motivation À La Formation*, Paris, L'Harmattan.
- Carvalho, Angelina (1998), *Da Escola ao Mundo do Trabalho. Uma passagem incerta*, Lisboa, IIE.
- Castells, Manuel (2002), *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. I), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2003), *O Poder da Identidade. A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. II), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2003), *O Fim do Milénio. A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. III), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, José, Ana Lopes e António Resende (2000), *Reconhecimento e Validação de Competências. Manual de Apoio à Intervenção*, Lisboa, ANEFA.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, SEC (2000) 1832, *DOCUMENTO DE TRABALHO DOS SERVIÇOS DA COMISSÃO. Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, COM (2000) 894 final, *COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO relativa à execução de acções inovadoras ao abrigo do artigo 6º do Regulamento do Fundo Social Europeu para o período de programação 2000-2006*, Bruxelas.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, COM (2005) 548 final, 2005/0221 (COD), *Proposta de RECOMENDAÇÃO DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO sobre as competências – chave para a aprendizagem ao longo da vida (apresentada pela Comissão)*, Bruxelas.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, COM (2007) 558 final, *COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO CONSELHO, AO PARLAMENTO EUROPEU, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL*

EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES – Plano de Acção para a Educação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender, Bruxelas.

Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (1998), *CARTA MAGNA – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA*, Lisboa, Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Costa, António Firmino da (1986), "A Pesquisa de terreno em Sociologia", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp.129-148.

Crozier, M. e E. Friedberg (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Editions du Seuil.

DataAngel Policy Research Incorporated (2009), *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*, Lisboa, GEPE-ME.

DECLARAÇÃO DE DAKAR, *Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de Abril de 2000*.

Delors, Jacques (coord.) (1996; 2003), *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Lisboa, Edições Asa.

Detry, Brigitte e Ana Cardoso (1996), *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento. Investigação-acção junto de jovens sem a escolaridade obrigatória num bairro degradado*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Direcção-Geral de Formação Vocacional (2002), *Competências, validação e certificação: entrevistas biográficas*, Lisboa, DGFV.

Direcção-Geral de Formação Vocacional (2004), *Reconhecimento e Validação de Competências. Instrumentos de Mediação*, Lisboa, DGFV.

Enguita, Mariano Fernández (2006), *Educar en Tiempos Inciertos*, Madrid, Ediciones Morata.

Esteves, Maria José Bruno (1995), *Os Novos Contornos do Analfabetismo – Analfabetismo ou Illetismo: O quê? Quem são? Onde estão?*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar.

Ferrão, João e Fernando Honório (coords) (2001), *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Ferreira, Paulo da Trindade (2007), *Guia do Animador na Formação de Adultos*, Lisboa, Editorial Presença.

Fonseca, António Manuel (2004), *O Envelhecimento. Uma abordagem psicológica*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

Fontaine, A. M. (2005), *Motivação em Contexto Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.

Freire, Ana Maria Araújo (Org.) (2001), *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*, São Paulo, Editora UNESP.

Freire, João (coord.) (2000), *Atitudes face ao Emprego, Trabalho e Tempo Livre – os processos de motivação para o trabalho, a formação e a iniciativa*, Lisboa, OEFP.

Freire, João (2008), "As transformações ocorridas na vida económica em Portugal", em Torres, Anália, e Luís Baptista (Orgs.), *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção*, Porto, Edições Afrontamento e Associação Portuguesa de Sociologia, pp 123-132.

- Freire, João (2009), "Microestudo sociológico de um centro novas oportunidades", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, pp. 19-43.
- Freire, Paulo (1987), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gaspar, Teresa, Cristina Milagre e João Lima (2009), *A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos – roteiro metodológico*, Lisboa, ANQ.
- Giddens, Anthony (1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.
- Giddens, Anthony (2000), *Dualidade e Estrutura. Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta Editora.
- Gleitman, Henry, Alan J. Fridlund e Daniel Reisberg (2007), *Psicologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp 96-156.
- Gonçalves, Maria Teresa Braz e Maria da Conceição Monteiro Fernandes (coords) (2007), *Olhares Cruzados Sobre a Educação Não Formal. Análise de Práticas e Recomendações*, Lisboa, DGFV.
- Gomes, Maria do Carmo (2002), *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos. Um Estudo de Caso*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa (tese de mestrado).
- Gomes, Maria do Carmo (2006), *REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).
- Gomes, Maria do Carmo e Francisca Simões (2007), *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Gomes, Maria do Carmo e Dora Santos (Coords.) (2009), *1 Milhão de Novas Oportunidades*, Lisboa, ANQ.
- Gomes, Maria do Carmo (2012), *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*, Lisboa, ISCTE-IUL, tese de doutoramento (documento policopiado).
- Gonçalves, Maria Teresa Braz e Maria da Conceição Monteiro Fernandes (coords) (2007), *Olhares Cruzados Sobre a Educação Não Formal. Análise de Práticas e Recomendações*, Lisboa, DGFV.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- Guerra, Isabel Carvalho (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*, Estoril, Príncípia Editora.
- Hespanha, Pedro e Graça Carapineiro (orgs.) (2001), *Risco social e incerteza: pode o Estado social recuar mais?*, Porto, Edições Afrontamento.
- Imaginário, Luís (1998), *Adaptação-reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE (2009), *Aprendizagem ao Longo da Vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2007*, Lisboa, INE.
- INSTITUTO PARA A QUALIDADE NA FORMAÇÃO – IQF (2005), *O Sector dos Serviços de Proximidade: serviços de acção social*, Lisboa, IQF.
- Kóvacs, Llona (2002), *As Metamorfoses do Emprego. Ilusões e Problemas da Sociedade da Informação*, Oeiras, Celta Editora, pp. 12-41 e pp. 81-94.

Lages, Mário F. (2002), *Desempregados Inscritos e Não-Inscritos Nos Centros de Emprego – características e atitudes perante o trabalho*, Lisboa, Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Lahire, Bernard (2003), *O Homem Plural. As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.

Lalanda, Piedade (1998), "Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica", *Análise Social*, vol. xiii (148), 1998 (4.º), 871-883.

Lalanda, Piedade (2005), "Transições familiares e identidade das mulheres" em Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Leandro, Maria Engrácia (2001), *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*, Lisboa, Universidade Aberta.

Leandro, Maria Engrácia (2008), "A família em questão. A família da revolução, a revolução da família: 1974-2004" em Torres, Anália, e Luís Baptista (Orgs.), *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção*, Porto, Edições Afrontamento e Associação Portuguesa de Sociologia, pp 133-151.

Leite, Sofia Alexandra (2002), *União de Facto em Portugal. Indicadores, Práticas e Representações Sociais*, Dissertação de Mestrado, ICS, Universidade de Lisboa.

Lesne, Marcel (1984), *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, Francisco (coord.) (2012), *Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações*, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.

Lima, Francisco (coord.) (2012), *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.

Lima, Licínio C.; José Augusto Pacheco; Manuela Esteves e Rui Canário (2006), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Texto Policopiado).

Lindley, Robert (2000), "Economias baseadas no conhecimento. O debate europeu sobre emprego num novo contexto", in Rodrigues, Maria João (coord.), *Para uma Europa da inovação e do conhecimento. Emprego, reformas económicas e coesão social*, Oeiras, Celta, pp .33 – 78.

Lyon, David (1992), *A Sociedade da Informação*, Oeiras, Celta Editora, pp.1-23.

Machado, Fernando Luís e António Firmino da Costa (1998), "Processos de uma modernidade inacabada", em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.

Malglave, Gerard (1995), *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora.

Martuccelli, Danilo (2006), *Forgé par l' épreuve – L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.

Maslow, A. H., (1954) (1970), *Motivation and Personality*, New York, Harper & Row.

Mata, Lourdes (2006), *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*, Porto, Porto Editora.

Mateus, Sandra (2002), "Futuros Prováveis. Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 39, pp117-149.

- Melo, Alberto (1981), "Educação de Adultos: conceitos e práticas", em Silva, Manuela e M. Isabel Tamen (coords.), *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 355-382.
- Melo, Alberto (1998), "Para a Criação de uma Sociedade Educativa", em UNESCO, *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*, Lisboa, ME/SEEI, pp. 9-13.
- Melo, Alberto, et al. (1998), *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, Lisboa, ME/SEEI.
- Melo, Alberto, et al. (2001), *S@ber+: Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos, 1999-2006*, Lisboa, ANEFA.
- Melo, Alberto e al. (2002), *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: o Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*, Lisboa, ANEFA.
- Melo, Alberto (2012), *Passagens revoltas – 40 anos de intervenção por ditos e escritos*, Lisboa, Associação IN LOCO.
- Merton, Robert K. (1968), *Sociologia. Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou.
- Ministério da Educação (1998), *Uma aposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Mont'Alvão, Arnaldo, Luiz Flávio Neubert e Márcio Ferreira de Souza (2011), "Espaço e Tempo na 'Teoria da Estruturação'", *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, n. 35, pp. 187-200.
- Molenát, Xavier, (coord.) (2011), *Sociologia. História. Ideias. Correntes*, Lisboa, Edições Texto & Grafia.
- Nóvoa, António e Mathias Finger (orgs.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*, Lisboa, Ministério da Saúde.
- Nuttin, Joseph (1987), "Développement de la motivation et formation", *Education Permanente*, nº 88-89, pp 97-110.
- Nuttin, Joseph (1991), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, Puf.
- Papalia, D., Olds, S. (1992). *Human development* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Parsons, T. (2010), *A Estrutura da Ação Social*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Pinto, Conceição Alves (2000), *Sociologia da Escola*, Amadora, McGrawHill.
- Pinto, Helena Rebelo, Isabel Ferreira do Vale, Maria da Conceição Soares e Etelvina Cristovão Morais (2008), *Instrumentos de apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira (2005), *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.
- Poirier, Jean, Simone Clapier-Valladon e Paul Raybaut (1999), *Histórias de Vida. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.
- Relvas, Ana Paula e Madalena Alarcão (coord.) (2007), *Novas Formas de Família*, Coimbra, Quarteto.
- Riutort, Philippe (1999), *Primeiras Lições de Sociologia*, Lisboa, Gradiva.

Rodrigues, Sandra Pratas (2009), *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*, Lisboa, ANQ.

Santos, Henrique (2002), "Desenvolvimento Comunitário VS. Educação: duas faces da mesma moeda?", *Cadernos de Educação de Infância*, Abr./ Jun. 2002, pp. X-Y.

Sebastião, João (2007/08), "Famílias, estratégias educativas e percursos escolares", *Sociologia*, nºs 17/18, pp. 281-306.

Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*, Lisboa, FCG e FCT.

Setton, Maria da Graça Jacintho e Marília Pontes Sposito (2013), "Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli", *Educação e Pesquisa*, v. 39, nº1, pp.247-267.

Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.

Silva, Lília e Olga Magalhães (2008), *Guia Prático Dossier de Vida. RVCC/Nível Básico (B3). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, Porto, Porto Editora.

Silvestre, Carlos Alberto S. (2003), *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do sistema Educativo/Formativo*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 108-191.

Silvestre, Carlos Alberto S. (2011), *Educação e Formação de Adultos e Idosos. Uma Nova Oportunidade*, Lisboa, Instituto Piaget.

Silvestri, George T. (1997), "Occupational Employment. Employment outlook: 1996-2006. Occupational employment projections to 2006", *Monthly Labor Review*.

Simões, Maria Francisca e Maria Pastora Silva (2008), *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Singly, François (1993), *La famille contemporaine*, Paris, Nathan.

Stake, Robert E. (2012), *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Soete, Luc, (2000) "A economia baseada no conhecimento num mundo globalizado. Desafios e potencial", in Rodrigues, Maria João (coord.), *Para uma Europa da inovação e do conhecimento. Emprego, reformas económicas e coesão social*, Oeiras, Celta, pp. 3 – 31.

Sousa, Liliana (2005), *Famílias Multiproblemáticas*, Coimbra, Quarteto.

Sousa, Tenente-coronel Pedro Marquês de (2009), "As Escolas Regimentais do Exército e o esforço de alfabetização em Portugal nos séculos XIX e XX", *Revista Militar*, Nº 2491/2192, Agosto/Setembro de 2009.

Trigo, Márcia (dir.) (2000), *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a acção*, ANEFA, ME e MTS.

Turner, Bryan S. (ed.) (2002), *Teoria Social*, Lisboa, Difel.

UNESCO (1998), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990*.

UNESCO (1998), *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*, Lisboa, ME/SEEI.

Wall, Karin (2005), "Introdução" em Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Wall, Karin e Sónia Correia (2002), "Mães sós e cuidados às crianças", in *Análise Social*, Vol. XXXVII, nº 163, pp 631-663.

Weber, Max (1989), *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Lisboa, Presença.

Weiner, B. (1985), "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, 92(4), 1985, pp 548-573.

Velho, Gilberto (1994), *Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Vieira, Maria Manuel (2010), "Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica", *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp.265-280.

Legislação

Decreto-Lei nº 215/97, de 18 de agosto – define o regime de instalação na Administração Pública.

Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 14 de julho – cria o grupo de missão para o desenvolvimento da educação e formação de adultos.

Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro – cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de novembro – regulamenta os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

Despacho conjunto nº 261/2001, de 12 de fevereiro – regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da medida nº 4 "Educação e Formação ao Longo da Vida", acção nº 4.2, "Ofertas diversificadas de curta duração".

Despacho conjunto nº 262/2001, de 12 de fevereiro - regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da medida nº 4 "Educação e Formação ao Longo da Vida", acção nº 4.1, "Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida".

Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de setembro – criação de uma rede nacional de centros de reconhecimento e validação de competências (centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA.

Despacho conjunto nº 156/2002, de 31 de outubro – procede à prorrogação do período de instalação da ANEFA por mais um ano e ratifica os atos praticados pela comissão instaladora da ANEFA desde o fim dos dois anos do período de instalação.

Decreto-Lei nº. 208/2002, de 17 de outubro – aprova a nova orgânica do Ministério da Educação (ME), onde está prevista a criação da Direção-Geral de Formação Vocacional DGFV.

Lei nº 13/2003, de 21 de maio - revoga o Rendimento Mínimo Garantido, previsto na Lei nº 19-A/96, de 29 de junho, e cria o Rendimento Social de Inserção.

Lei nº 52/2005, de 31 de agosto – aprova as Grandes Opções do Plano para 2005-2009.

Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005, de 28 de novembro – aprova o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008.

Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005, de 16 de dezembro – aprova o Plano Tecnológico.

Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho – cria e aprova a estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.).

Decreto-Lei nº 357/2007, de 29 de outubro – define os procedimentos e as condições de acesso a modalidades especiais de conclusão do nível secundário de educação e respetiva certificação por parte de adultos com percursos formativos de nível secundário incompletos e desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo extintos.

Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007, de 7 de novembro – aprova a reforma da formação profissional; o projeto de decreto-lei que estabelece o Sistema Nacional de Qualificações, criando nesse âmbito o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências.

Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro – estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.

Despacho normativo nº 4-A/2008, de 24 de janeiro – fixa a natureza e os limites máximos dos custos considerados elegíveis para efeitos de cofinanciamento pelo Fundo Social Europeu.

Portaria nº 230/2008, de 7 de março – define o regime jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, e das Formações Modulares Certificadas.

Portaria nº 370/2008, de 21 de maio – regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para a formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências.

Portaria nº 782/2009, de 23 de julho – regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.

Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro – procede à segunda alteração da Portaria nº 230/2008, de 7 de março, que define o regime jurídico dos Cursos EFA e das Formações Modulares Certificadas.

Portaria nº 135-A/2013, de 28 de março – regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).

Sites Consultados:

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), Funções da ANEFA: <http://www.anefa.pt/home.htm> (consultado em 3 de dezembro de 2002).

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), Ofertas de Educação e de Formação: http://www.anefa.pt/oefa/oefa_accoes_info.htm (consultado a 4 de dezembro de 2002).

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos: http://www.anefa.pt/rvcc/rvcc_sist_inform.htm (consultado em 4 de dezembro de 2002).

Assembleia da República, Programa do XIV Governo Constitucional: <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais.aspx> (consultado em 3 de abril de 14).

Assembleia da República, Programa do XV Governo Constitucional: <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc15/programa-do-governo/programa-do-xv-governo-constitucional.aspx> (consultado em 2 de maio de 2014).

ANEXOS

ANEXO A

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMANDOS

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMANDOS

Procedimentos:

1. Apresentação pessoal do entrevistador
2. Definição dos objetivos da entrevista
3. Esclarecimento do anonimato do entrevistado e “liberdade” para não responder a determinadas questões que possam ser colocadas
4. Pedido de gravação da entrevista e agradecimento da colaboração

I – ORIGENS SOCIAIS/FAMÍLIAS DE ORIGEM

Objetivo: Caracterizar os formandos relativamente a dados de caracterização individual (idade, sexo, estado civil) e famílias de origem

Para começar gostaria de lhe colocar algumas questões relacionadas com a sua vida familiar (família de origem):

- ◆ Que idade tem?
- ◆ Qual o seu estado civil?
- ◆ Onde nasceu? Onde é que mora?
(Caso já não viva no sítio onde nasceu) Em que locais é que já viveu?

Relativamente à sua família de origem (em relação aos seus pais):

- ◆ Qual a nacionalidade dos seus pais? (verificar se coincide com o local de nascimento)
- ◆ Quantos irmãos tem? Portanto o agregado familiar era composto por “X” pessoas...
- ◆ Os seus pais e os seus irmãos andaram na escola? Até que altura? Com que diplomas ficaram? (Separar situação dos pais e dos irmãos)
- ◆ Qual era ou é o trabalho/profissão dos seus pais? O trabalho era ou é desenvolvido por conta própria ou por conta de outrem? Tinham ou têm um trabalho/profissão estável e regular?

II – SITUAÇÃO SÓCIOFAMILIAR ATUAL

Objetivo: Caracterizar os formandos relativamente à sua situação sociofamiliar atual

Relativamente à sua situação (habitacional) e familiar atual:

- ◆ Onde é que reside? Vive em casa própria, arrendada ou emprestada...?
- ◆ O seu agregado familiar é composto por quantas pessoas?
- ◆ Que tipo de relações de parentesco existem entre os elementos que constituem o agregado familiar?
- ◆ Quantas pessoas se encontram a seu cargo?
- ◆ Das pessoas que se encontram a seu cargo quantas são menores e quantas são adultas?
- ◆ Os menores andam na escola?
- ◆ Os adultos trabalham ou ainda estudam...ou encontram-se noutra situação?
- ◆ Quais são as principais fontes de rendimento do seu agregado familiar?
- ◆ O agregado familiar tem tido um nível de rendimentos regular ou instável?
- ◆ Em situações de dificuldade...como é que as vai resolvendo?
- ◆ Como é o seu dia a dia? Como se organiza para responder às várias exigências da sua vida? Como são repartidas as tarefas lá em casa? Os outros colaboram para poder estar aqui? Como era ◆ Para além da resposta às exigências obrigatórias da vida ainda arranja tempo para outras atividades? (passar, ajudar um vizinho ou amigo quando necessário, trabalho associativo...)

III – TRAJETÓRIAS SOCIAIS/PERCURSO ESCOLAR

Objetivo: Caracterizar os formandos relativamente às Trajetórias Sociais (Percurso pessoal e percurso escolar

Agora gostaríamos agora de lhe colocar algumas questões sobre a sua experiência escolar anterior:

- ◆ Durante quanto tempo andou na escola? Com que idade saiu da escola?
- ◆ Frequentou a escola até que nível de escolaridade? Ficou com que diploma?
(Identificar tipo de resultados escolares; sucesso/insucesso)
- ◆ Que motivos o levaram a deixar os estudos?
 - necessidade de começar a trabalhar relacionada com dificuldades económicas da família de origem ou com a assunção de responsabilidades familiares incompatíveis com a frequência da escola...;
 - não considerava a formação importante para o desempenho de uma profissão...para arranjar um trabalho satisfatório;
 - apesar de gostar da escola não tinha bons resultados e por isso os pais não o deixaram continuar a estudar;
 - não gostava da escola;
 - determinados acontecimentos de vida afastaram-no da escola;
 - no meio onde vivia e na sua família não era habitual prosseguir os estudos;
 - os pais precisavam de ajuda para tratar dos irmãos mais novos ou para outros tipos de trabalho;
- ◆ E quando saiu da escola? Foi “ajudar a família” (tarefas domésticas; cuidar dos irmãos; fazer outros trabalhos...) ou foi trabalhar?

IV – TRAJETÓRIAS SOCIAIS/PERCURSO PROFISSIONAL

Objetivo: Caracterizar os formandos relativamente às Trajetórias Sociais (Percurso pessoal e percurso profissional)

Relativamente ao seu percurso profissional:

(No caso de ter ido trabalhar)

- Qual foi o seu primeiro trabalho? Tinha um ordenado fixo? O trabalho era a tempo inteiro?
- ◆ Depois desse primeiro trabalho quantos trabalhos já teve? Foram sempre na mesma área?
 - ◆ Qual foi o trabalho em que já teve durante mais tempo?
- (No caso de se verificarem mudanças de trabalho/emprego/profissão aprofundar os principais motivos dessas mudanças: não gostar do trabalho; gostava do trabalho mas não estava satisfeito com determinadas condições de trabalho: não ser bem remunerado/não ser estável/não ter vínculo/ser precário; ser um trabalho difícil; ser incompatível com outras responsabilidades, nomeadamente familiares; foi despedido/dispensado; outros motivos...; aprofundar motivos de satisfação/insatisfação face aos trabalhos/empregos que já teve)

(No caso de ter saído da escola para ajudar a família através da realização de determinadas tarefas)

- ◆ Quando é que teve o seu primeiro trabalho? E qual foi o seu primeiro trabalho? (Colocar questões seguintes)

(No caso de terem havido situações de desemprego)

- ◆ Quantas vezes já esteve desempregado?
- ◆ Quais os principais motivos do desemprego?
- ◆ Foram períodos longos ou curtos de desemprego?
- ◆ A situação de desemprego fazia-o passar por situações difíceis ou conseguia “suportar” a situação”?
- ◆ Quando esteve desempregado recebeu algum tipo de apoio/subsídio? De que tipo?
- ◆ Quando se encontrava nessa situação o que fazia para tentar arranjar outro trabalho?
- ◆ Acha que se tivesse um nível de instrução superior não teria passado por determinadas dificuldades e teria mais facilidade em encontrar um trabalho que fosse ao encontro das suas ambições?

(Tentar compreender de que maneira os percursos profissionais se relacionam com o investimento dos aprendentes na formação, ou seja, com o percurso de formação).

V – MOTIVOS DE INSCRIÇÃO NA FORMAÇÃO

Objetivos: Aprofundar as dinâmicas motivacionais dos sujeitos (motivos de inscrição na formação e “dinâmicas de ingresso” na formação); Compreender quais os objetivos e intencionalidades dos formandos relativamente ao curso (o que pretendiam e o que pretendem os formandos alcançar através da frequência do curso); Identificar as estratégias que estão subjacentes à inscrição e frequência do curso.

- ◆ **Habilitações formais quando ingressou no curso**
- ◆ **Como é que “aconteceu”? Como é que teve conhecimento da existência do curso?**
 - Influência de amigos/familiares
 - Influência Institucional
 - Decisão Individual e autónoma
- ◆ **O que o levou a inscrever-se nesta formação?**
 - Motivos de ordem intrínseca: pelos conhecimentos; pelos contactos sociais e pelas condições sociais onde se desenvolve a formação; pelo prazer ligado às condições práticas e ao ambiente de desenvolvimento da formação independentemente da aprendizagem de conteúdos
 - Motivos de ordem extrínseca: razões de ordem material; pressão social – influência de uma pessoa importante; obrigatoriedade prevista na lei; “fuga” a situações ou atividades sentidas como desagradáveis; por razões profissionais – desenvolvimento de competências, habilidades necessárias ao campo profissional ou ao campo pessoal; transformação ou conservação das suas características identitárias: transformação do status social ou familiar relacionado com o título/qualificação; efeitos ao nível da imagem social de Si, independentemente dos motivos económicos
 - Estratégias:
 - De autonomia, independência face a outros indivíduos, a instituições ou ao Estado (subsídio de desemprego, RSI...)
 - De aproveitamento de oportunidades
 - De sobrevivência
 - De (re)definição de projeto de vida
- ◆ **Como era a sua situação na altura? Estava desempregado...**
 - Relação com a Sta casa da Misericórdia
 - Situação de desemprego
 - Estratégias de procura de emprego (relação com o IEFP)
 - Apoios no desemprego
 - Profissão/ocupação profissional antes de ficar desempregado
 - Outras Situações
- ◆ **A formação nesta área desde sempre lhe interessou?**
 - SEMPRE quis ser cozinheiro
 - Não tinha especial interesse mas era a única alternativa
 - Qualquer área serviria
 - Ainda hoje Não Gosta mas...
- ◆ **Procurou outros cursos? Procurou outras instituições? Porquê na Sta Casa da Misericórdia de Alverca? Já alguma vez tinha utilizado outros serviços da Misericórdia ou foi apoiado pela misericórdia numa situação específica?**
- ◆ **Depois de ter saído da escola, já alguma vez se tinha inscrito em algum curso de formação?**
 - Situações anteriores de formação
 - Resultados alcançados
 - Avaliação
- ◆ **Foi o senhor que tomou a iniciativa e que sozinho decidiu inscrever-se?**
- ◆ **Aconselhou-se com outras pessoas? Teve o apoio de alguém em especial? Os seus familiares estavam de acordo?**
- ◆ **Quando se inscreveu teve algumas dúvidas se iria gostar, se iria ter algumas dificuldades...?**

VI – PROCESSO DE FORMAÇÃO

Objetivos: Conhecer as dinâmicas de frequência do curso: satisfação expressa pelos sujeitos (motivos de satisfação e de insatisfação; principais fatores de satisfação e de insatisfação); aprendizagens significativas; tipos de saberes/competências adquiridas; resultados concretos esperados, impactos futuros na sua vida; Identificar perspectivas futuras ao nível da escolarização/formação.

- ◆ Mas o processo de seleção/inscrição é exigente...há entrevistas...há o Balanço de Competências...Como é que foi?
- ◆ Estar neste curso é diferente de “estar na escola”...? O curso funciona de uma maneira diferente...
 - Disciplinas/Matérias
 - Professores
 - Horário
 - Duração do Curso
 - Situação exigente
- ◆ De que aspetos é que mais tem gostado? Quais são os aspetos mais positivos? E os aspetos mais negativos?
- ◆ Quais têm sido as suas principais dificuldades? Como ultrapassou as dificuldades? Nunca pensou em desistir?
- ◆ De todas as coisas que tem aprendido quais lhe parecem ser as mais importantes para a sua vida futura? (Futuro profissional e não só...)
 - Conhecimentos práticos
 - Conhecimentos teóricos
 - Competências pessoais
 - Competências Sociais

VII – EFEITOS E PROJETOS

Objetivos: Conhecer os projetos de vida dos formandos e a importância atribuída ao atual processo formativo para a concretização desses projetos; Compreender a importância desta formação para a definição e redefinição dos projetos de vida; Caracterizar o modo de vida atual das formandos (práticas), conhecer as suas perspectivas, sentimentos e expectativas (representações e atitudes) relativamente à escola e aos processos de formação (com destaque para o curso de formação que frequentam), ao trabalho e ao emprego.

- ◆ Quais são os seus principais desejos/projetos/objetivos para o futuro? E estar a fazer este curso vais ajudá-lo a alcançar esses objetivos?
- ◆ Qual é a sua maior ambição (também profissional)?
- ◆ Pensando no seu futuro profissional, o que seria para si um trabalho ideal?
- ◆ Assim que terminar o curso, o que pretende fazer? Que trabalho; por conta própria/conta de outrem...
- ◆ E em relação a continuar a estudar...Pretende continuar a estudar? E pretende continuar a fazer formação nesta área ou noutra?

Para finalizar:

- ◆ Que balanço faz desta experiência? Quais os aspetos mais positivos? Quais os aspetos mais negativos?
- ◆ O que ganhou? O que perdeu?
- ◆ Esta experiência já mudou a sua vida...ou pode vir a mudar a sua vida?

ANEXO B

GUIÃO DE ENTREVISTA AO MEDIADOR PESSOAL E SOCIAL

GUIÃO DE ENTREVISTA AO MEDIADOR PESSOAL E SOCIAL

Procedimentos:

1. Apresentação pessoal do entrevistador
2. Definição dos objetivos da entrevista
3. Esclarecimento do anonimato do entrevistado e “liberdade” para não responder a determinadas questões que possam ser colocadas
4. Pedido de gravação da entrevista e agradecimento da colaboração

I – Perfil do Formador/Mediador

- ◆ Idade
- ◆ Sexo
- ◆ Formação/Licenciatura
 - Quais são as suas habilitações escolares?
- ◆ Habilitações específicas para a função de Formador (CAP)
 - Fez algum curso de formação com vista a exercer a função de formador?
- ◆ Formação específica para ser Formador/Mediador EFA
 - E para dar formação num Curso EFA?
 - Quando
 - Local
 - Conteúdos da formação

II – Percurso e situação profissional atual

- ◆ Desde quando é formador/mediador?
- ◆ Como surgiu a oportunidade de ser formador/mediador?
- ◆ Percurso Profissional até ser formador/mediador EFA
- ◆ Sempre foi formador em Cursos EFA ou também já foi formador noutros tipos de cursos?
- ◆ Para além de ser formador/mediador aqui em Alverca, também é formadora noutros locais? (Identificação das Instituições e dos Cursos)
- ◆ Quais são as suas funções como mediador?
- ◆ E enquanto formador? O mediador é sempre responsável pela área de Cidadania e Empregabilidade? E a área “aprender com autonomia”?
- ◆ Qual o vínculo contratual estabelecido com a entidade ou entidades onde desenvolve atividade como Formador/Mediador EFA?

III – Oferta Formativa EFA

- ◆ Tipo de entidades envolvidas no funcionamento quotidiano de um curso, nomeadamente deste curso
- ◆ Relações e dependências institucionais estabelecidas sistematicamente – com a DREL, com a DGFV, com a OLEFA LOCAL...; com que objetivos se estabelecem essas relações
- ◆ São estabelecidas outras parcerias locais? Para que efeitos? Como funcionam?
- ◆ Papeis da entidade promotora/papeis da entidade formadora
- ◆ Momento a partir do qual a entidade formadora entra “em ação”; para desempenhar que tarefas?
- ◆ Qual é a sua opinião em relação ao modelo de formação preconizado pelos Cursos EFA - por exemplo a separação entre a denominada formação de base e a formação profissionalizante?
- ◆ Considera-os a oferta formativa “ideal” para determinados públicos adultos? Porquê?
- ◆ Quais são em seu entender os aspetos mais positivos deste modelo de formação? E quanto a aspetos negativos?
- ◆ Principais dificuldades e principais desafios
- ◆ Este modelo de formação tem especificidades ou aspetos inovadores por comparação com outros modelos de formação (para adultos ou para outros públicos):

Entidades promotoras dos cursos

Concorda com o facto destes cursos funcionarem noutras instituições que não a escola tradicional? É benéfico para os formandos? E para os formadores?

Organização

E relativamente à forma como se pretende que a própria formação esteja organizada, isto é por módulos, e de forma a que se promovam “percursos individuais de formação”? E é um objetivo facilmente operacionalizável?

Estrutura curricular

E relativamente à estrutura curricular dos cursos: a Formação de Base orienta-se por um Referencial de Competências Chave, e a Formação Profissionalizante pelos referenciais de formação do IEFP?

IV – Metodologias de Formação

- ◆ Quem é que determina os conteúdos da formação, os planos de estudos?
- ◆ Que orientações são seguidas?
- ◆ E quanto às metodologias adotadas num processo formativo desta natureza e com um público com estas características – adulto, com uma determinada experiência de vida e profissional: quais são as principais metodologias adotadas (demonstração, experimentação)?
- ◆ Trata-se de metodologias específicas dos cursos EFA e para este público-alvo, ou são metodologias também adotadas com outros públicos?
- ◆ É cada formador que decide e opta por determinadas metodologias em detrimento de outras?
- ◆ Quem fornece e decide sobre os materiais pedagógicos a utilizar?
- ◆ Como são “aproveitados” os saberes que os formandos já possuem?
- ◆ **Balanço de Competências**
 - De que maneira é que cada plano de estudos é construído e adaptado a cada grupo ou indivíduo em formação?
 - ◆ Muito sinteticamente qual o nível de conhecimentos e de preparação prática que os formandos deverão atingir? (PERCURSO B3?)
 - ◆ Quando se depara com dificuldades no que respeita à aquisição das competências que os formandos deverão adquirir o que faz de forma a que o formando tenha sucesso?
 - ◆ Quais são as maiores dificuldades dos alunos?
 - ◆ Como são ultrapassadas?
 - ◆ Como avalia se os alunos estão a adquirir as competências previstas; quando isso não acontece que medidas são tomadas?
 - ◆ Os formandos na sua maioria, alcançam os objetivos pretendidos, do ponto de vista das competências...?
 - ◆ Quanto à sua preparação para o mercado de trabalho: é possível através deste tipo de formação preparar os formandos para ingressarem com sucesso no mercado de trabalho, nomeadamente na área da hotelaria e restauração?
 - ◆ Em que tipo de entidades é que os formandos vão fazer os seus estágios?
 - ◆ Na sua opinião estes cursos poderão, em alguns casos contribuir para a “mudar a vida” de alguns indivíduos?

V – Alunos

- ◆ Na sua perspetiva o que procuram os formandos, quando se inscrevem num Curso EFA?
- ◆ Mas nem todos os formandos têm as mesmas características, a mesma motivação, atitude e objetivos face ao curso...os formandos têm objetivos diferentes e provavelmente fizeram percursos diferentes...?
- ◆ Para a maioria dos formandos a área da cozinha não foi propriamente uma escolha, representou uma oportunidade sem ser uma verdadeira opção...esta situação influenciou a atitude e implicação dos alunos no curso?
- ◆ A atitude dos alunos foi mudando ao longo da formação? Em que sentido?
- ◆ Qual a atitude predominante dos alunos face à formação/aprendizagem: interessam-se pelos temas, investem na formação e cooperam com o formador ou têm uma atitude mais apática ou mesmo desinteressada (verificar estabilidade do comportamento dos formandos)
- ◆ A atitude dos formandos foi/vai evoluindo ao longo do tempo ou é constante desde o início do curso de formação?
- ◆ Agora que o curso está a chegar ao fim é visível o caminho feito por cada aluno desde que a formação iniciou?

- ◆ Alguns formandos EFA têm um passado escolar e profissional complicado, no entanto, avaliam esta experiência de formação como muito positiva. Na sua opinião quais são as principais causas desta satisfação?
- ◆ Desistências do curso: em que circunstâncias é que aconteceram
- ◆ Quais são os principais desafios que se colocam a um formador/mediador quando trabalha com uma população com as características específicas que os formandos EFA apresentam (na maioria são mulheres, têm um passado escolar, profissional e pessoal muitas vezes complicado)
- ◆ Trabalhar com esta população é muito diferente de trabalhar com outros grupos? Porquê?

VI – Questões de Funcionamento

- ◆ O trabalho de formação desenvolvido nesta área é acompanhado ou supervisionado sistematicamente por alguma entidade?
- ◆ Existe articulação de conteúdos entre as várias áreas de formação, e mais concretamente entre a formação de base e a formação profissionalizante, neste caso a área da cozinha?
- ◆ Como é que se faz essa articulação?
- ◆ Existe um tema transversal denominado “temas de vida”, como é que esse tema se operacionaliza em particular na sua área de formação?
- ◆ Funcionamento da Equipa Pedagógica
- ◆ Mediador Pessoal e Social

VII – Questões Finais

- ◆ Como avalia esta experiência profissional?
- ◆ Plano de estudos do curso

ANEXO C
GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMADORES

GUIÃO DE ENTREVISTA FORMADOR(A) PROFISSIONALIZANTE ÁREA DE FORMAÇÃO: COZINHA

Procedimentos:

1. Apresentação pessoal do entrevistador
2. Definição dos objetivos da entrevista
3. Esclarecimento do anonimato do entrevistado e "liberdade" para não responder a determinadas questões que possam ser colocadas
4. Pedido de autorização da gravação da entrevista e agradecimento da colaboração

I – Perfil do(a) Formador(a)

- ◆ Idade
- ◆ Sexo
- ◆ Formação/Licenciatura
 - Quais são as suas habilitações escolares?
- ◆ Habilitações específicas para a função de Formador(a) (CAP)
 - Fez algum curso de formação com vista a exercer a função de formador(a)?
- ◆ Formação específica para ser Formador(a) EFA
 - E para dar formação num Curso EFA?
 - Quando
 - Local
 - Conteúdos da formação

II – Percurso e situação profissional atual

- ◆ Desde quando é formador(a)?
- ◆ Como surgiu a oportunidade de ser formador(a)?
- ◆ Sempre foi formador(a) em Cursos EFA ou também já foi formador(a) noutros tipos de cursos?
- ◆ Para além de ser formador(a) aqui em Alverca, também é formador(a) noutros locais?
 - (Identificação das Instituições e dos Cursos)
- ◆ Para além da atividade de formador(a) ainda desenvolve profissionalmente outras atividades? Que atividades?
- ◆ Qual é a sua ocupação profissional principal?
- ◆ A nível profissional como é que é o seu dia a dia?
- ◆ Qual o vínculo contratual estabelecido com a entidade ou entidades onde desenvolve atividade como Formador(a) EFA?
- ◆ Está satisfeito(a) com a sua situação profissional atual, e mais especificamente com a sua atividade como formador(a)?
- ◆ Como é que foi o seu percurso profissional antes de iniciar a sua atividade como formador(a)?

III – Oferta Formativa EFA

- ◆ Qual é a sua opinião em relação ao modelo de formação preconizado pelos Cursos EFA - por exemplo, a separação entre a denominada formação de base e a formação profissionalizante?
- ◆ Considera-os a oferta formativa "ideal" para determinados públicos adultos? Porquê?
- ◆ Quais são, em seu entender, os aspetos mais positivos deste modelo de formação? E quanto a aspetos negativos?
- ◆ Este modelo de formação tem especificidades ou aspetos inovadores por comparação com outros modelos de formação (para adultos ou para outros públicos):

Entidades promotoras dos cursos

- ◆ Concorda com o facto destes cursos funcionarem noutras instituições que não a escola tradicional? É benéfico para os formandos? E para os formadores?

Organização

- ◆ E relativamente à forma como se pretende que a própria formação esteja organizada, isto é por módulos, e de forma a que se promovam "percursos individuais de formação"?
- ◆ Esta perspetiva de organização da formação também se aplica à área de formação profissionalizante?

- ◆ E é um objetivo facilmente operacionalizável?

Estrutura curricular

- ◆ E relativamente à estrutura curricular dos cursos: a Formação de Base orienta-se por um Referencial de Competências Chave, e a Formação Profissionalizante?
- ◆ No que respeita à componente profissionalizante que orientações são seguidas para a definição dos planos de formação?
- ◆ Qual o papel dos referenciais de formação definidos pelo IEF? (Referenciais de Formação – Percursos Formativos qualificantes, baseados em Unidades Capitalizáveis)
- ◆ O que são as Unidades Capitalizáveis?

IV – Metodologias de Formação

- ◆ Quem é que determina os conteúdos, ou se quisermos o plano de formação na área específica da cozinha?
- ◆ Esse plano é definido de acordo com os referenciais de formação do IEF?
- ◆ Esses referenciais de formação também delimitam que competências os formandos deverão adquirir de forma a obterem a qualificação que pretendem?
- ◆ Os conteúdos das aulas são exclusivamente práticos ou também há aulas teóricas?
- ◆ Que tipo de conhecimentos e de saberes são trabalhados com os alunos? (exclusivamente sobre confeção dos alimentos ou também sobre as características dos próprios alimentos; forma de estar no mundo do trabalho...)
- ◆ E quanto às metodologias adotadas num processo formativo desta natureza e com um público com estas características – adulto, com uma determinada experiência de vida e profissional: quais são as principais metodologias adotadas (demonstração, experimentação)?
- ◆ Trata-se de metodologias específicas dos cursos EFA e para este público-alvo, ou são metodologias também adotadas com outros públicos?
- ◆ É o(a) formador(a) que decide e opta por determinadas metodologias em detrimento de outras?
- ◆ Como são “aproveitados” os saberes que os formandos já possuem?
- ◆ Muito sinteticamente, qual o nível de conhecimentos e de preparação prática que os formandos deverão atingir?
- ◆ Quando se depara com dificuldades, no que respeita à aquisição das competências que os formandos deverão adquirir, o que faz de forma a que o formando tenha sucesso?
- ◆ Quais são as maiores dificuldades dos alunos?
- ◆ Como são ultrapassadas?
- ◆ Como avalia se os alunos estão a adquirir as competências previstas; quando isso não acontece que medidas são tomadas?
- ◆ Os formandos, na sua maioria, alcançam os objetivos pretendidos, do ponto de vista das competências...?
- ◆ Quanto à sua preparação para o mercado de trabalho: é possível através deste tipo de formação preparar os formandos para ingressarem com sucesso no mercado de trabalho, nomeadamente na área da hotelaria e restauração?
- ◆ Na sua opinião estes cursos poderão, em alguns casos, contribuir para a “mudar a vida” de alguns indivíduos?

V – Alunos

- ◆ Na sua perspetiva o que procuram os formandos, quando se inscrevem num Curso EFA?
- ◆ Mas nem todos os formandos têm as mesmas características, a mesma motivação, atitude e objetivos face ao curso...os formandos têm objetivos diferentes e provavelmente fizeram percursos diferentes...?
- ◆ Para a maioria dos formandos a área da cozinha não foi propriamente uma escolha, representou uma oportunidade sem ser uma verdadeira opção...esta situação influenciou a atitude e implicação dos alunos no curso?
- ◆ A atitude dos alunos foi mudando ao longo da formação? Em que sentido?
- ◆ Qual a atitude predominante dos alunos face à formação/aprendizagem: interessam-se pelos temas, investem na formação e cooperam com o(a) formador(a) ou têm uma atitude mais apática ou mesmo desinteressada (verificar estabilidade do comportamento dos formandos).
- ◆ A atitude dos formandos foi/vai evoluindo ao longo do tempo ou é constante desde o início do curso de formação?

- ◆ Agora que o curso está a chegar ao fim é visível o caminho feito por cada aluno desde que a formação iniciou?
- ◆ Alguns formandos EFA têm um passado escolar e profissional complicado, no entanto, avaliam esta experiência de formação como muito positiva. Na sua opinião quais são as principais causas desta satisfação?
- ◆ Quais são os principais desafios que se colocam a um(a) formador(a) quando trabalha com uma população com as características específicas que os formandos EFA apresentam (na maioria são mulheres, têm um passado escolar, profissional e pessoal muitas vezes complicado)
- ◆ Trabalhar com esta população é muito diferente de trabalhar com outros grupos? Porquê?

VI – Questões de Funcionamento

- ◆ O trabalho de formação desenvolvido nesta área é acompanhado ou supervisionado por alguma entidade?
- ◆ O acompanhamento do trabalho dos formadores é feito por quem e relativamente a que aspetos?
- ◆ Existe articulação de conteúdos entre as várias áreas de formação, e mais concretamente entre a formação de base e a formação profissionalizante, neste caso a área da cozinha?
- ◆ Como é que se faz essa articulação?
- ◆ Existe um tema transversal denominado “temas de vida”, como é que esse tema se operacionaliza em particular na sua área de formação?
- ◆ Em termos logísticos, é mais ou menos complexo desenvolver um curso desta natureza, com uma forte componente prática, numa escola/centro de formação ou numa instituição desta natureza?
- ◆ Funcionamento da Equipa Pedagógica
- ◆ Mediador Pessoal e Social

VII – Questão Final:

- ◆ Como avalia esta experiência profissional?

GUIÃO DE ENTREVISTA FORMADORES – FORMAÇÃO DE BASE

Procedimentos:

1. Apresentação pessoal do entrevistador
2. Definição dos objetivos da entrevista
3. Esclarecimento do anonimato do entrevistado e “liberdade” para não responder a determinadas questões que possam ser colocadas
4. Pedido de autorização da gravação da entrevista e agradecimento da colaboração

I – Perfil do(a) Formador(a)

- ◆ Idade
- ◆ Sexo
- ◆ Formação/Licenciatura
- ◆ Habilitações para a docência
- ◆ Habilitações específicas para a função de Formador(a) (CAP)
- ◆ Formação específica para ser Formador(a) EFA
 - Quando
 - Local
 - Conteúdos da formação

II – Percurso e situação profissional

- ◆ Experiências profissionais anteriores
- ◆ Experiência profissional anterior no âmbito da Educação e Formação de Adultos
- ◆ Desde quando é formador(a) num curso EFA?
- ◆ Como surgiu essa oportunidade?
- ◆ É Formador em quantos cursos EFA?
- ◆ Onde decorrem os cursos?
- ◆ Para além da atividade profissional enquanto Formador EFA, desenvolve outra(s) atividade(s) profissional(ais)?
- ◆ A nível profissional como é que é o seu dia a dia?
- ◆ Qual o vínculo contratual estabelecido com a entidade ou entidades onde desenvolve atividade como Formador EFA?
- ◆ Pode dizer-se que tem uma atividade profissional estável?
- ◆ Está satisfeito com a sua situação profissional atual?

III – Oferta Formativa EFA

- ◆ Qual é a sua opinião em relação ao modelo de formação preconizado pelos Cursos EFA?
- ◆ Considera-os a oferta formativa adequada para determinados públicos adultos? Porquê?
- ◆ Quais são em seu entender os aspetos mais positivos deste modelo de formação?
- ◆ Este modelo de formação tem especificidades ou aspetos inovadores por comparação com outros modelos de formação (para adultos ou outros públicos)?
- ◆ O que pensa mais concretamente sobre o modelo de funcionamento dos EFA's:

Entidades promotoras dos cursos

- ◆ Na sua grande maioria os Cursos EFA são promovidos e funcionam fora das instituições escolares e formadoras tradicionais (escolas...centros de formação); parece-lhe positivo?

Organização

- ◆ E relativamente à forma como se pretende que a própria formação esteja organizada, isto é por módulos e de forma a que se promovam “percursos individuais de formação”?
- ◆ Este objetivo é facilmente operacionalizável?
- ◆ E tem vantagens?

Estrutura curricular

- ◆ E relativamente à estrutura curricular dos cursos: organizados por áreas de competência orientadas por um referencial de competências-chave e não um programa disciplinar, como no modelo escolar tradicional...?
- ◆ Este modelo apresenta vantagens?
- ◆ É facilmente posto em prática?
- ◆ Funciona?
- ◆ Distingue-se de outros modelos de formação?

IV – Metodologias de Formação

- ◆ A área de competências que leciona está organizada por módulos?
- ◆ Quais são os principais objetivos da sua área de formação em concreto?
- ◆ Que orientações segue no que respeita aos conteúdos programáticos dos módulos de formação?
- ◆ Quem define os conteúdos programáticos desses módulos?
- ◆ Existe articulação de conteúdos entre as várias áreas de formação; e mais concretamente entre a formação de base e a formação profissionalizante, neste caso a área da cozinha?
- ◆ Como é que e se faz essa articulação?
- ◆ Existe um tema transversal denominado “temas de vida”, como é que esse tema se operacionaliza em particular na sua área de formação?
- ◆ E quanto às metodologias: quais são as principais metodologias adotadas? Trata-se de metodologias específicas dos cursos EFA e para este público-alvo, ou são metodologias também adotadas com outros públicos e em cursos de formação de outra natureza?
- ◆ É o formador que determina e opta por determinadas metodologias em detrimento de outras? Em última análise quem define as metodologias a adotar?
- ◆ E quanto aos materiais utilizados: quem define que materiais são utilizados e quem é que os elabora?
- ◆ No caso dos materiais não serem elaborados pelo formador: transforma os materiais ou utiliza-os sem fazer qualquer alteração?
- ◆ Quando se depara com dificuldades no que respeita à aquisição das competências que os formandos deverão adquirir o que faz de forma a que o formando tenha sucesso?
- ◆ Quais são as maiores dificuldades dos alunos?
- ◆ Como são ultrapassadas?
- ◆ Como avalia se os alunos estão a adquirir as competências previstas; quando isso não acontece que medidas são tomadas?
- ◆ Os formandos na sua maioria, alcançam os objetivos pretendidos, do ponto de vista das competências...?
- ◆ Os alunos apresentam percursos de formação diversos ou fazem na sua maioria um percurso semelhante?
- ◆ Agora que o curso está a chegar ao fim é visível o caminho feito por cada aluno desde que a formação iniciou?
- ◆ E quanto à sua preparação para o mercado de trabalho? Acha este curso vai contribuir para positivamente para a sua inserção profissional?
- ◆ Na sua opinião estes cursos poderão, em alguns casos contribuir para a “mudar a vida” de alguns indivíduos?

V – Alunos

- ◆ Na sua opinião os formandos EFA apresentam na sua generalidade um perfil semelhante ou são muito heterogéneos?
- ◆ Na sua perspetiva o que procuram os formandos, quando se inscrevem num Curso EFA
- ◆ Qual a atitude predominante dos alunos face à formação/aprendizagem: interessam-se pelos temas, investem na formação e cooperam com o formador ou têm uma atitude mais apática ou mesmo desinteressada (verificar estabilidade do comportamento dos formandos)?
- ◆ A atitude dos formandos foi/vai evoluindo ao longo do tempo ou é constante desde o início do curso de formação?

◆ Alguns formandos EFA têm um passado escolar e profissional complicado; no entanto avaliam esta experiência de formação como muito positiva. Na sua opinião quais são as principais causas desta satisfação?

◆ Quais são os principais desafios que se colocam a um formador quando trabalha com uma população com as características específicas que os formandos EFA apresentam (na maioria são mulheres, têm um passado escolar, profissional e pessoal muitas vezes complicada)?

◆ Trabalhar com esta população é muito diferente de trabalhar com outros grupos? Porquê?

VI – Questões de Funcionamento

◆ Equipa pedagógica

◆ Modo de funcionamento

◆ Periodicidade de reuniões

◆ Objetivos

◆ Relação com Entidade Promotora (St.^a Casa da Misericórdia)

◆ Relação com OLEFA

◆ Relação com DGFV

◆ Acompanhamento do trabalho dos formadores (é feito por quem e relativamente a que aspetos)

VII – Questão Final:

◆ Como avalia esta experiência profissional?

ANEXO D

GUIÃO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS FORMANDOS

MODELO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS FORMANDOS

PERFIL DOS FORMANDOS (Pertença/Posição Estrutural dos Formandos)	Caracterização Individual	Idade Sexo Estado Civil Habilitações escolares formais à entrada no curso
	Origens Sociais (família de origem)	Origem geográfica Dimensão do agregado familiar Escolarização dos pais e dos irmãos Ocupação profissional dos pais/profissão dos pais Situação face ao emprego
	Trajetórias Sociais ("Experiência" de vida)	<p>Percurso pessoal: Onde nasceu Locais onde viveu Acontecimentos importantes (saída de casa dos pais; casamento; filhos...)</p> <p>Percurso escolar: Nº de anos que frequentou a escola Idade de saída da escola Resultados escolares Certificação Obtida Situação de reingresso "na escola" (abandonos/reingressos) Razões/motivos que conduziram ao fim dos estudos (Insucesso escolar; não gostar da escola; razões familiares - falta de condições económicas relacionadas com a família de origem/não ser habito prosseguir os estudos)</p> <p>Percurso profissional Situação profissional / situação face ao emprego quando do ingresso no curso Ocupação profissionais anteriores => Tipo de trabalho (indiferenciado; especializado; qualificado...) => Situação na profissão (conta de outrem; conta própria...) => Tipo de contrato / Vínculo / Estatuto (formas de trabalho atípico) => Duração do trabalho (tempo completo / tempo parcial; sazonal/ocasional...) => Grau de satisfação / Insatisfação</p> <p><u>Desemprego</u> => Duração, nº de vezes; intermitências emprego/desemprego; apoios no desemprego => Situação face ao emprego (percursos profissionais relação com o investimento dos aprendentes na formação - percurso de formação)</p>

MODOS DE VIDA: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES	Contexto Socioeconómico e Familiar	<p>Situação residencial/habitacional Local de residência Situação do local de residência face ao "centro"; tipo de habitação</p> <p>Dimensão e características do agregado familiar Nº de elementos Descendentes e ascendentes e outras pessoas</p> <p>Rendimentos do agregado familiar Proveniência dos rendimentos (exercício de uma profissão; medidas de proteção social; RSI; bolsa de formação) Estabilidade/Instabilidade dos rendimentos Dependência/independência face a outros (familiares; amigos) Responsabilidades familiares</p>
	Tempos e atividades quotidianas	<p>Situação do agregado familiar face ao trabalho/emprego/escola e outras atividades Elementos em idade ativa - situação face ao trabalho e ao emprego Elementos em idade escolar - situação face à escola Outras atividades</p> <p>Práticas quotidianas Distribuição quotidiana das tarefas inerentes às várias esferas da vida do indivíduo: profissional; escolar; familiar; pessoal; social Trabalho / Formação profissional Tarefas domésticas e de assistência à família (prestação de cuidados a descendentes, mas também a ascendentes, Formação Outras atividades (de lazer, de participação cívica) Repetitividade das tarefas Diferenças de género Mudanças e permanências ao longo da vida Peso das diversas atividades na estruturação e organização de vida do indivíduo</p> <p>Representações/Opiniões face: à escola/formação ao trabalho/profissão/ocupação profissional outras esferas da vida ao "futuro" ao processo de escolarização/formação profissional/inserção profissional dos filhos (expetativas)</p>

<p style="text-align: center;">DINÂMICAS MOTIVACIONAIS DOS SUJEITOS</p>	<p style="text-align: center;">Motivos da inscrição na formação</p>	<p>Motivos de inscrição na formação "o que o levou a inscrever-se nesta formação?"</p> <p>Tipologia de motivação de Philippe Carré Três motivos de ordem intrínseca Motivo epistémico (conhecimento) Motivo sócio-afetivo (contactos sociais; condições sociais onde se desenvolve a formação são muito importantes; Motivo "hedónico" (participação pelo prazer ligada às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação independentemente de aprendizagem de conteúdos)</p> <p>Sete motivos extrínsecos Motivo económico, razão de ordem estritamente material (muito importante para aqueles que se encontram à procura de emprego) => diretas - subsídio de desemprego => indiretas - vantagens materiais depois de formação Motivo "prescritivo" => formas discretas, pressão social - influência de uma pessoa importante => formas explícitas, obrigatoriedade de inscrição prevista na lei Motivo derivativo, evitar situações ou atividades sentidas como desagradáveis (mau ambiente de trabalho, tarefas rotineiras, etc) (a derivação está relacionada com outros motivos sócio-afetivos, hedónicos) Motivo operatório profissional, aquisição de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes, percebidas como necessárias à realização de atividades específicas no campo do trabalho; objetivo de antecipação ou de adaptação a mudanças técnicas, de aperfeiçoar práticas => objetivo de performance preciso => Resposta instrumental no âmbito da sua prática profissional => desenvolvimento de competências Motivo operatório pessoal, (aquisição de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes percebidas como necessárias à realização de atividades específicas situadas fora do campo profissional: lazer, atividades recreativas) => Fim de ação concreto e bem identificado Motivo identitário (aquisição de competências e ou o reconhecimento simbólico necessários a uma transformação ou a uma preservação das suas características identitárias - identificação profissional, cultural, social, familiar => Através da transformação do Status Social ou Familiar da função, do nível da qualificação, do título; => Reconhecimento do ambiente e da imagem social de Si independentemente dos motivos económicos (poder integrador da educação de adultos) Motivo vocacional (aquisição de competências e ou o reconhecimento simbólico necessários à obtenção de um emprego, à sua preservação, à sua evolução ou transformação - lógica de orientação profissional, gestão de carreira ou de procura de emprego) => Diplomas, numa perspetiva mais instrumental que identitária => Ligado ao motivo económico e identitário</p>
--	--	---

<p>PROCESSO: DINÂMICA DE ENTRADA EM FORMAÇÃO</p>	<p>Sentimento de Auto-determinação (R. Charms)</p>	<p>O sujeito social tem tendência a considera "ser a causa do seu próprio comportamento" Perceção subjetiva da capacidade de escolha Margem de liberdade face à ação a empreender Três situações possíveis: 1) Decisão de iniciar formação assentou na sua própria capacidade de iniciativa; situações de auto-determinação de principio de vida 2) Determinação externa conduziu à inscrição 3) Situação intermédia => "Soumission librement contrainte" (oui, on nous demande si on est intéressés mais on n'est pas obligés..." => "Manipulação" (Ils m'ont mis dans la tête exactement ce que j'ai envie de faire pour mon avenir"</p>
	<p>Perceção de competência</p> <p>(Descreve a perceção também subjetiva que o sujeito tem relativamente à probabilidade de ter sucesso na atividade que está a iniciar) E. Deci et R. Ryan: consideram que se trata do segundo fator que influencia a motivação de emprender uma determinada ação V. Vroom: conceito de "expectance" Bandura: conceito de auto eficácia</p>	<p>Perceção positiva (de competência): "c'est tout à fait faisable... Ça ne m'impressionne pas" Perceção negativa (de incompetência): "je sais bien que j'arriverai jamais à un tel niveau"</p>

<p>PROCESSO: DINÂMICA DE ENTRADA EM FORMAÇÃO</p>	<p>Projeto</p> <p>(3ª dimensão da dinâmica motivacional da entrada em formação; O projeto é apreendido através de três conceitos inferidos da teoria de Nuttin (1991)</p>	<p>1) "La valence" dos motivos (ou objetos - fins): importância dos motivos para o conjunto de um ciclo de ação (verdadeiro indicador da carga afetiva que sustenta o Projeto "primordial", "importante", "estratégico", "secundário", "acessório", "inútil";</p> <p>2) Instrumentalidade do ato - meio (neste caso da formação): percepção pelo sujeito da utilidade da formação para a realização de um Projeto mais amplo;</p> <p>3) Horizonte temporal da ação / temporalidade do Projeto: planificação da ação a médio-longo prazo; "nous faisons dans cette recherche l'hypothèse que les représentations de l'avenir ou la temporalité au sens large, sont un déterminant majeurs de la dynamique d'engagement en formation" (57) ;</p> <p>"Selon le cadre théorique qui structure cette recherche la dynamique d'engagement en formation des adultes sera donc régie par les trois dimensions du sentiment d'autodétermination, des perceptions de compétence et du projet, lui-même basé sur la valence, son instrumentalité et la temporalité. L'analyse des motifs d'engagement articulé à la compréhension de cette triple dynamique, doit permettre d'apprécier le tableau motivationnel du sujet social lors de son engagement dans une action de formation" (57).</p>
---	--	--

ANEXO E

DESPACHO CONJUNTO N.º 1083/2000, DE 20 DE NOVEMBRO

dos Regimes de Segurança Social» deve ler-se «Direcção-Geral da Solidariedade e Segurança Social».

7 de Novembro de 2000. — Pelo Director-Geral, a Subdirectora-Geral, *Maria Manuela Quitanilha*.

Instituto do Emprego e Formação Profissional

Departamento de Recursos Humanos

Direcção de Serviços de Pessoal

Despacho (extracto) n.º 23 671/2000 (2.ª série). — Por meu despacho de 27 de Outubro de 2000, exarado ao abrigo das competências que me foram delegadas:

Manuel Fernando Marcelino, motorista de pesados do quadro de pessoal do Instituto do Emprego e Formação Profissional — exo-

nerado da função pública, a seu pedido, com efeitos reportados a 25 de Outubro de 2000. (Não carece de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

2 de Novembro de 2000. — O Director de Serviços de Pessoal, *António dos Santos Rebelo*.

Despacho (extracto) n.º 23 672/2000 (2.ª série). — Por meu despacho de 27 de Outubro de 2000, exarado ao abrigo das competências que me foram delegadas:

Maria José da Conceição Rosa Belo Carvalho, técnica de emprego de 1.ª classe do quadro de pessoal do Instituto do Emprego e Formação Profissional — exonerada da função pública, a seu pedido, com efeitos reportados a 25 de Outubro de 2000. (Não carece de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

2 de Novembro de 2000. — O Director de Serviços de Pessoal, *António dos Santos Rebelo*.

Instituto de Informática e Estatística da Solidariedade

Listagem n.º 329/2000. — *Lista nominativa do pessoal de informática do quadro da extinta Direcção-Geral de Apoio Técnico à Gestão, que, nos termos do n.º 7 do artigo 23.º dos Estatutos do Instituto de Informática e Estatística da Solidariedade, publicados em anexo ao Decreto-Lei n.º 41-A/99, de 9 de Fevereiro, transita para o seu quadro de pessoal, aprovado pela Portaria n.º 793/2000, de 20 de Setembro:*

Nome	Área funcional	Categoria	Escalação/índice
Rosa Coelho Fernandes ⁽¹⁾	Informática	Assessor de informática principal	2/820
José da Luz Carvalho ⁽²⁾	Informática	Assessor de informática principal	4/900
Maria Ângela Cunha C. Lopes Queiroz Martins ⁽³⁾	Informática	Assessor de informática principal	4/900
Maria Margarida Rosado Catarino Ribeiro Baião ⁽⁴⁾	Informática	Assessor de informática principal	4/900
José Manuel Gonçalves Madeira ⁽⁵⁾	Informática	Assessor de informática	4/820
Rui Parreira Gomes Ascenso	Informática	Assessor de informática	1/690
Maria de Fátima Catarino Boaventura Lopes ...	Informática	Técnico superior de informática principal	1/630
Luísa Paula de Carvalho Rodrigues dos Reis ...	Informática	Técnico superior de informática de 1.ª classe ...	1/540

⁽¹⁾ Em comissão serviço no IIES desde 1 de Novembro de 1999.

⁽²⁾ Em comissão de serviço no MTS desde 11 de Maio de 1998.

⁽³⁾ Em comissão de serviço na Santa Casa da Misericórdia desde 11 de Outubro de 1996.

⁽⁴⁾ Em comissão de serviço na Santa Casa da Misericórdia desde 11 de Outubro de 1996.

⁽⁵⁾ Requisitado desde 8 de Março de 2000, para o Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento.

3 de Novembro de 2000. — O Presidente, *João Carlos Rogenmoser Lourenço Fernandes*.

MINISTÉRIOS DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE E DA EDUCAÇÃO

Gabinetes dos Secretários de Estado do Trabalho e Formação e da Educação

Despacho conjunto n.º 1083/2000. — A elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa exige um forte compromisso de toda a sociedade, uma vez que o desenvolvimento sustentado e a formação do «capital social», em que as sociedades contemporâneas assentam, pressupõem um investimento crescente na qualificação dos adultos.

Nas sociedades complexas actuais, baseadas na liberdade individual e colectiva partilhada e responsável, é indispensável instituir o dever de aprender ao longo de toda a vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação.

Considera-se, assim, que cabe a cada um e a todos os indivíduos proporcionar o tempo e o espaço necessários a uma actualização continuada, potenciando a experiência vivida e preparando as suas opções futuras, num quadro de desenvolvimento das autonomias e de consolidação das escolhas.

A coesão social, o desenvolvimento de uma cidadania de participação e responsabilidade, a empregabilidade e a necessidade de prevenir todas as formas de exclusão determinam a priorização das políticas públicas de educação e formação — sobretudo no que se refere aos activos menos qualificados —, sendo certo que o investimento nestes domínios traz consequências positivas em todos os sectores da vida económica, social, cultural e na qualidade de vida.

Embora Portugal tenha assistido, nos últimos quinze anos, a transformações assinaláveis no sistema de educação e formação que per-

mitiram, nomeadamente, o acesso generalizado das crianças e dos jovens ao sistema educativo, subsistem, ainda, défices de qualificação e de certificação, sobretudo na população adulta que importa combater com uma política de solidariedade intergeracional.

Neste sentido, as medidas de política que têm vindo a ser adoptadas para o desenvolvimento da educação e da formação de adultos assentam num conjunto de instrumentos, de que importa realçar o Plano Nacional de emprego (PNE), o Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social de Médio Prazo (PNDES) e os compromissos do Acordo de Concertação Estratégica, relativos à consagração de medidas tendentes a assegurar uma oferta de educação e formação que permita, a todos os que abandonaram prematuramente o sistema de ensino, a obtenção da escolaridade ou a progressão escolar associada a uma qualificação profissional que possibilite o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados e abra mais e melhores perspectivas de aprendizagem ao longo da vida.

De igual modo, a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), duplamente tutelada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, demonstra a prioridade atribuída à necessidade de elevação dos níveis de qualificação da população adulta, ao definir como uma das suas competências a produção de normativos que permitam, a um universo alargado de entidades formadoras, construir percursos flexíveis de formação destinados às pessoas adultas, assegurando-lhes a obtenção, simultânea, de uma certificação escolar e profissional.

Em reforço das iniciativas já implementadas, que efectivam a articulação entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, no domínio das ofertas de educação e formação destinadas a jovens e adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional e, tendo em consideração os aspectos positivos das experiências realizadas, e, ainda, as competências próprias estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, que cria a ANEFA, e o disposto nos artigos 2.º e 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e no artigo 1.º, n.ºs 2, alínea a), e 3, do Decreto-Lei n.º 401/91, de

16 de Outubro, e no Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro, determina-se o seguinte:

1 — A ANEFA, tendo em conta as suas competências próprias, dinamiza uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos que contribua para a redução do défice de qualificação escolar e profissional, de acordo com o regulamento anexo ao presente despacho conjunto.

2 — Esta oferta formativa constitui-se como um campo de aplicação de modelos inovadores de educação e formação de adultos, assentes em percursos flexíveis e modulares, através da aplicação de:

2.1 — Um referencial de competências chave, para a formação de base;

2.2 — Um referencial de formação, para a formação profissionalizante, assente em itinerários de qualificação organizados em unidades capitalizáveis;

2.3 — Processos estruturados para reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida por via formal ou informal.

3 — A criação dos cursos e a sua organização é da iniciativa de diferentes entidades formadoras, acreditadas pelo Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), designadamente autarquias, empresas, sindicatos, associações, de âmbito cultural, empresarial, sectorial, municipal e de desenvolvimento local e, também, estabelecimentos de ensino, instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e centros de formação profissional.

3.1 — Estas entidades integram, obrigatoriamente, o registo nacional de entidades promotoras de educação e formação de adultos;

3.2 — A proposta de constituição dos cursos de educação e formação de adultos, aprovados pelo presente despacho conjunto, é apresentada, pelas entidades formadoras, em formulário próprio que constitui o anexo n.º 1 do regulamento.

4 — A autorização para o funcionamento dos cursos referidos no n.º 1 é da competência do presidente da ANEFA, ouvidas as unidades regionais da ANEFA, em articulação com as direcções regionais de educação e com as delegações regionais do IIEFP, quando se trate de entidades não pertencentes à rede de oferta pública.

4.1 — No caso da rede pública dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, a autorização cabe às respectivas estruturas de gestão, salvaguardando-se sempre a aplicação do modelo de formação aprovado pelo regulamento anexo ao presente despacho conjunto.

5 — O acompanhamento e avaliação dos cursos de educação e formação de adultos, criados pelo presente despacho conjunto, são realizados de forma articulada a nível nacional e regional.

5.1 — A nível nacional, é criada no âmbito da ANEFA, a equipa nacional de acompanhamento, a qual tem a seguinte composição:

- a) Dois representantes da ANEFA, um dos quais coordena;
- b) Um representante do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação;
- c) Um representante do Departamento da Formação Profissional do IIEFP;
- d) Um representante do Departamento de Certificação Profissional do IIEFP.

5.2 — A nível regional, é criada a equipa regional de acompanhamento com a seguinte composição:

- a) Um representante da Unidade Regional da ANEFA, que coordena;
- b) Um representante da Direcção Regional de Educação;
- c) Um representante da Delegação Regional do IIEFP.

5.3 — As equipas referidas nos n.ºs 5.1 e 5.2 podem ser apoiadas, tecnicamente, por consultores e pelos representantes das entidades formadoras que desenvolvem os cursos de educação e formação de adultos, podendo ainda ser ouvidos os representantes das estruturas regionais e das associações profissionais, empresariais e sindicais;

5.4 — As equipas referidas no número anterior elaboram o respectivo regulamento interno de funcionamento.

6 — A oferta formativa configurada no regulamento anexo a este despacho conjunto desenvolve-se em duas redes articuladas e complementares:

6.1 — Uma rede em observação a desenvolver nos anos 2000 e 2001, constituída por 15 cursos de educação e formação, estruturados de acordo com o modelo previsto no anexo n.º 3 ao regulamento;

6.1.1 — A rede em observação deve permitir recolher informação conducente à adequação ou reformulação dos instrumentos que fundamentam a concepção curricular subjacente aos cursos de educação e formação de adultos;

6.1.2 — Os cursos de educação e formação que integram a rede em observação são promovidos, por região, pelas seguintes entidades:

- a) Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais de São Torcato em Guimarães, Centro de Promoção Educativa e Desenvolvimento Comunitário do Concelho de

Sabrosa, Associação Nacional de Oficinas de Projecto (ANOP), em Matosinhos, e em parceria com o Centro de Formação Profissional da Indústria da Cortiça em Paços de Brandão e Centro de Formação Profissional de Viana do Castelo, na região Norte;

- b) Associação Solidários de Sever do Vouga, Associação Fernão Mendes Pinto de Montemor-o-Velho e Centro de Formação Profissional de Aveiro, na região Centro;
- c) Escola Nacional de Bombeiros em Santarém, Escola Profissional de Almada — GESTNAVE e Centro de Formação Profissional de Alverca, na região de Lisboa;
- d) Associação de Desenvolvimento de Messejana (ESDIME) e Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém, na região do Alentejo;
- e) Santa Casa da Misericórdia de Castro Marim e Centro de Formação Profissional de Faro, na região do Algarve.

6.2 — Uma rede nacional, da iniciativa de diferentes entidades públicas e privadas, que deve combinar uma lógica de serviço público com uma lógica de programa.

7 — As questões omissas no regulamento anexo ao presente despacho conjunto, devem ser objecto de orientação específica da ANEFA.

8 — O presente despacho conjunto produz efeitos a partir de 1 de Julho de 2000.

20 de Outubro de 2000. — A Secretária de Estado da Educação, *Ana Benavente*. — O Secretário de Estado do Trabalho e Formação, *Paulo José Fernandes Pedroso*.

Regulamento

I — Âmbito

1 — Os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), a que este regulamento se refere, destinam-se aos cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho e que não tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos.

2 — É dada prioridade aos activos empregados ou desempregados, inscritos nos centros de emprego do IIEFP ou indicados por outras entidades, nomeadamente os beneficiários do rendimento mínimo garantido (RMG), os que se encontram em processos de reconversão profissional e os trabalhadores das pequenas e médias empresas (PME).

II — Modelo de formação

3 — O modelo dos cursos de educação e formação de adultos assenta em quatro princípios orientadores:

3.1 — Numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, em que os níveis I e II de qualificação profissional se apresentam como meio para a obtenção dos requisitos essenciais que permitem uma melhor inserção no mundo do trabalho, bem como o acesso a trajetos formativos subsequentes;

3.2 — Em percursos flexíveis de formação, os quais permitem, a partir do reconhecimento e validação das competências previamente adquiridas, formal ou informalmente, a estruturação curricular, integrando as competências técnicas, sociais e relacionais necessárias para a certificação escolar e profissional;

3.3 — Na construção de currículos, em função dos perfis individuais dos candidatos, integrando uma formação de base (FB) e uma formação profissionalizante (FP), estruturadas de modo articulado, em termos de competências chave a adquirir, tendo em vista uma certificação escolar e profissional facilitadoras da inserção sócio-profissional e uma eventual progressão para níveis subsequentes de formação;

3.4 — Em sistemas modulares estruturados em módulos ou unidades de formação, organizados por competências, que privilegiem a diferenciação de percursos formativos, a individualização e a contextualização da formação relativamente ao meio sócio-económico, cultural e profissional dos formandos.

III — Organização e desenvolvimento da formação

4 — O plano curricular de cada curso de educação e formação deve ser organizado, de acordo com os anexos 3, 4 e 5 deste regulamento, tendo em consideração os seguintes parâmetros:

4.1 — A formação de base (FB) integra áreas definidas no referencial de competências chave, nomeadamente cidadania e empregabilidade, comunicação e linguagem, matemática para a vida, tecnologias da informação e comunicação, utilizando como suporte e base de coerência, temáticas de natureza transversal — Temas de

vida —, que sejam os mais significativos para os formandos de cada grupo;

4.1.1 — A formação de base (FB) é constituída por três níveis de desenvolvimento (B 1, B 2 e B 3) nas diferentes áreas de competência. Cada módulo tem uma duração de referência de cem horas e organiza-se em unidades formativas por competências chave;

4.2 — A formação profissionalizante (FP) integra áreas a determinar em função da diversidade dos grupos e contextos, consoante os perfis de formação e conteúdos, dos referenciais de formação profissional do IIEFP;

4.2.1 — A formação profissionalizante (FP) estrutura-se com base em itinerários de qualificação por unidades capitalizáveis, de duração variável. Estas unidades, correspondem a competências nucleares, reconhecidas para efeitos de inserção profissional e evidenciáveis através de actividades técnicas e da mobilização de saberes teóricos e práticos;

4.2.2 — A formação profissionalizante (FP) integra, sempre que possível, no caso de formandos desempregados, uma formação em contexto real de trabalho, cuja organização obedece aos seguintes princípios:

- a) A organização da formação prática em contexto de trabalho é da responsabilidade da entidade formadora, que assegurará a sua programação, em função das características de cada situação e em estreita articulação com a entidade onde se realiza aquela formação, designada entidade enquadradora;
- b) As entidades enquadradoras devem ser objecto de um processo prévio de apreciação da sua capacidade técnica, em termos de recursos humanos e materiais, por parte da entidade formadora responsável pelo curso;
- c) As actividades a desenvolver pelo formando durante o período de formação em contexto real de trabalho devem reger-se por um plano individual, acordado entre a entidade formadora, o formando e a entidade enquadradora.

4.3 — A carga horária da formação é estabelecida atendendo à situação de partida dos formandos, com base no referencial de competências chave e no referencial de formação profissional;

4.3.1 — Deve respeitar-se para cada formando, e a partir do processo de reconhecimento e validação de competências, uma duração de referência da formação, correspondente ao tempo médio de aprendizagem estimado;

4.4 — O processo formativo deve incluir ainda, o módulo «Aprender com autonomia» e privilegiar o recurso a metodologias de formação que proporcionem aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como o estabelecimento de compromissos individuais e colectivos e a definição de regras de trabalho e de relação;

4.5 — Tendo em vista a gestão local do currículo, cada entidade formadora, quando considerar de interesse para o grupo em formação, pode substituir uma das unidades ou módulos, por outro equivalente, considerado mais adequado ao contexto ou à natureza da área profissional;

4.5.1 — Sempre que se verifique o previsto no número anterior, a entidade formadora deve, previamente, solicitar à ANEFA o reconhecimento dessas unidades ou módulos.

IV — Organização e funcionamento dos cursos

5 — A identificação dos cursos de educação e formação de adultos a desenvolver por cada entidade formadora de ter em conta a procura pelos destinatários, a capacidade técnica instalada, em termos de recursos humanos e materiais, bem como as reais necessidades de formação, identificadas na região em articulação com os centros de emprego e formação profissional do IIEFP, os parceiros sociais locais, as empresas e as autarquias.

6 — A duração da formação, o regime de funcionamento e a carga horária semanal devem ter em consideração as condições de vida e profissionais dos formandos, identificados no momento de ingresso, podendo ser ajustadas, se as condições iniciais se alterarem significativamente.

6.1 — O número de horas de formação não pode ultrapassar as sete horas diárias e trinta cinco semanais, devendo adequar-se às características e necessidades do grupo em formação, com excepção do período de formação em contexto real de trabalho, em que o número deve ser função do horário de funcionamento da entidade enquadradora.

7 — Atendendo às características do público alvo, os grupos em formação, podendo ser heterogéneos, devem ser predominantemente organizados por grau de desenvolvimento (B 1, B 2 e B 3), não devendo o número de formandos ser inferior a 10 nem superior a 15.

7.1 — O acesso dos candidatos aos cursos de formação deve revestir um carácter aberto e de envolvimento social e comunitário, podendo combinar estratégias de orientação profissional, informações recolhidas junto de instituições públicas ou privadas de âmbito local e a realização de entrevistas individuais aos potenciais destinatários.

8 — O candidato estabelece com a entidade formadora um contrato de formação, no qual devem ser claramente definidas as condições de frequência, constituindo a assiduidade e a pontualidade regras a ter em conta na formação.

9 — A qualidade da equipa pedagógica que desenvolve os cursos de educação e formação de adultos é considerada essencial para o seu funcionamento, tendo presente o carácter inovador que está subjacente à sua concepção, pelo que a selecção dos formadores e de outros profissionais intervenientes no processo de formação deve obedecer a critérios claramente definidos.

9.1 — No que se refere à formação de base (FB), os formadores devem ser detentores das habilitações académicas e profissionais necessárias para o acesso à docência ou reconhecidas como equivalentes para a docência na educação básica;

9.2 — No que se refere à formação profissionalizante (FP), os formadores devem possuir habilitação académica igual ou superior à habilitação de saída dos formandos, bem como formação profissional específica para a área que leccionam ou uma prática profissional, no mínimo de dois anos;

9.3 — Os formadores devem possuir o certificado de aptidão profissional (CAP), no âmbito do sistema de certificação profissional;

9.4 — Atendendo às características da formação preconizada, a equipa pedagógica integra um elemento que desempenha as funções de mediador pessoal e social, cujo perfil e funções são definidos pela ANEFA;

9.4.1 — A função de mediação pode ser desempenhada por formadores e outros profissionais, designadamente os de orientação.

10 — Cada entidade formadora deve constituir, para acompanhar o desenvolvimento da formação um grupo de trabalho, que integra o representante da entidade formadora, a equipa pedagógica, dois formandos e os parceiros locais que tenham intervenção na formação. Este grupo de trabalho deve reunir periodicamente, de acordo com o regulamento interno a aprovar.

10.1 — Ao grupo referido no ponto anterior pode juntar-se um avaliador externo, na rede de cursos em observação, contratado pela entidade formadora, que apoie a monitorização do curso e ajude no processo de regulação das práticas, responsabilizando-se pela elaboração do respectivo relatório de avaliação final.

V — Regime de avaliação

11 — A avaliação dos formandos deve:

11.1 — Ser processual, na medida em que assenta numa observação contínua do processo de aprendizagem;

11.2 — Ser orientadora, na medida em que contribui para a formação do adulto, fornecendo informação que permita a sua auto-avaliação e funcionando como factor regulador do processo de aprendizagem;

11.3 — Ser qualitativa e descritiva, ultrapassando a simples medida, para se projectar numa fundamentação para a tomada de decisões.

12 — O processo de avaliação integra os seguintes momentos:

12.1 — O reconhecimento e validação das competências, que se destina a identificar as competências prévias dos formandos, situando-os num determinado ponto do percurso formativo e orientando as decisões sobre o desenvolvimento curricular;

12.2 — A avaliação formativa, que se projecta sobre o processo de formação, constituindo o ponto de partida para a definição de estratégias de recuperação e ou aprofundamento;

12.3 — A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação e indica o nível de aproveitamento com que o formando concluiu o seu percurso de formação.

13 — Terminado o processo de formação, cada formando recebe um documento com valor legal, modelo exclusivo da Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P., onde a entidade formadora regista as competências reconhecidas e validadas, bem como as competências adquiridas durante o processo de formação.

VI — Certificação

14 — Para efeitos de certificação, o formando, deve obter uma avaliação sumativa positiva, bem como aproveitamento nas componentes que constituem o seu percurso de formação — a formação de base (FB) e a formação profissionalizante (FP), incluindo a vertente prática em contexto real de trabalho, quando esta faça parte integrante do processo formativo.

15 — No final da formação é emitido um certificado de educação e formação de adultos que, em função do itinerário do formando, pode ter a seguinte tipologia:

15.1 — Básico 1, equivalente ao 1.º ciclo do ensino básico e ao nível 1 de qualificação profissional;

15.2 — Básico 2, equivalente ao 2.º ciclo do ensino básico e ao nível 1 de qualificação profissional;

15.3 — Básico 3, equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico e ao nível 2 de qualificação profissional;

16 — O certificado referido no ponto anterior é emitido pela entidade formadora, em modelo próprio da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e validado pela entidade competente para o efeito, de acordo com o n.º 4 do despacho conjunto, que aprova este regulamento.

17 — O certificado de educação e formação de adultos é modelo exclusivo da Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P., aprovado por despacho conjunto dos Secretários de Estado da Educação e do Trabalho e Formação.

VII — Difusão de resultados

18 — O acompanhamento e avaliação dos cursos que integram a rede em observação, deve ser objecto de elaboração de relatório a apresentar pela equipa nacional de acompanhamento, tendo por base a informação fornecida periodicamente pelas equipas regionais de acompanhamento.

19 — A divulgação dos resultados, para disseminação de «boas práticas» e a troca de experiências são da responsabilidade de todas as entidades envolvidas.

20 — Neste quadro, cabe à ANEFA:

20.1 — Consolidar uma linha de actuação que integre os objectivos de todas as entidades formadoras;

20.2 — Elaborar as orientações consideradas necessárias para garantir a qualidade organizacional e pedagógica;

20.3 — Sistematizar os dados estatísticos e qualitativos de todos os cursos e elaborar o respectivo relatório;

20.4 — Promover, por todos os meios considerados adequados, a troca de informação entre as redes de educação e formação de adultos e a divulgação dos resultados a nível nacional e internacional.

3. ÁREA GEOGRÁFICA DE INTERVENÇÃO DO PROJECTO

3.1- Distrito de _____
 3.2- Concelho de _____

4. FUNDAMENTAÇÃO DO PROJECTO

[Empty box for project justification]

ANEXO 1

FORMULÁRIO DE CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

1. ENTIDADE PROMOTORA

- Denominação Social _____ NIPC _____
 - Endereço _____ Localidade _____ C.P. _____
 - Telefone(s): _____ Fax: _____ E-Mail: _____
 - Natureza Jurídica _____ Fins Lucrativos? Sim Não
 - Data da Constituição ___/___/___ Início da Actividade ___/___/___
 - Actividades: Principal _____ Secundária: _____
 - Âmbito de intervenção: Local Regional Nacional Transnacional
 - Responsável pelo Projecto _____ Função: _____
 - No caso da Entidade Promotora ser também a Entidade Formadora, deve anexar cópia do documento de acreditação do INOFOR

2. ENTIDADE FORMADORA (A preencher no caso desta entidade não ser a entidade promotora)

- Denominação Social _____ NIPC _____
 - Endereço _____ Localidade _____ C.P. _____
 - Telefone(s): _____ Fax: _____ E-Mail: _____
 - Natureza Jurídica _____ Fins Lucrativos? Sim Não
 - Data da Constituição ___/___/___ Início da Actividade ___/___/___
 - Actividades: Principal _____ Secundária: _____
 - Anexar cópia do documento de acreditação do INOFOR

5. ENTIDADES ENVOLVIDAS NO PROJECTO/CURSO

ENTIDADE	FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

6. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

6.1- Designação _____
 6.2- Área(s) profissional(ais) _____
 6.3 - Locais de realização da formação:
 Formação de Base _____
 Formação Profissional _____
 Componente teórica _____ Componente prática _____
 6.4-Saída(s) profissional(ais) _____
 6.5 - Calendarização: Início ___/___/___ Conclusão ___/___/___
 6.6 - Coordenador da equipa pedagógica:
 Nome _____
 Função _____
 Contacto _____ Tel.: _____

9. PARECER

O Responsável da Unidade Regional ANEFA

ANEXO N.º 3

Cursos de educação e formação de adultos
Desenho curricular

Percurso de Formação	Reconhecimento e validação de competências prévias	Formação de Base (a)		Formação Profissionalizante (b)	Total de horas
		Aprender com autonomia	Áreas de competência-chave		
Básico 1	Entre 25 h e 40 h	40 h	Entre 100 h e 400 h	Entre 220 h e 300 h	Entre 385 h e 780 h
Básico 2	Entre 25 h e 40 h	40 h	Entre 100 h e 400 h	Entre 220 h e 300 h	Entre 385 h e 780 h
Básico 1+2	Entre 25 h e 40 h	40 h	Entre 100 h e 800 h (c)	Entre 220 h e 300 h	Entre 385 h e 1180 h
Básico 3	Entre 25 h e 40 h	40 h	Entre 100 h e 800 h (c)	940 h (d)	Entre 1105 h e 1820 h

☞ TEMAS DE VIDA ☜
Temáticas transversais relativas à interação entre o mundo local e o global que informam e organizam a abordagem das diferentes áreas de competências-chave

- (a) Independentemente do resultado do reconhecimento e validação de competências, a duração mínima da Formação de Base a realizar pelo adulto, é de 100 horas.
- (b) É desejável que a componente de Formação Profissionalizante inclua formação em contexto real de trabalho.
- (c) Sugere-se a inclusão da aprendizagem de uma língua estrangeira.
- (d) Inclui obrigatoriamente 120 horas de formação em contexto real de trabalho.

ANEXO N.º 4

Cursos de educação e formação de adultos
Referencial dos cursos de educação e formação

Níveis	Áreas de competência-chave		
	B1	B2	B3
Cidadania e Empregabilidade (CE)	25 H A B C D	25 H A B C D	25 H A B C D
Língua(s) e Comunicação (LC)	25 H A B C D	25 H A B C D	25 H A B C D
Matemática para a Vida (MV)	25 H A B C D	25 H A B C D	25 H A B C D
Tecnologias da Inf. e Comunicação (TIC)	25 H A B C D	25 H A B C D	25 H A B C D
Formação Profissionalizante	Unidades Capitalizáveis (deve incluir formação em contexto real de trabalho)	Unidades Capitalizáveis (deve incluir formação em contexto real de trabalho)	Unidades Capitalizáveis + Formação em Contexto Real de Trabalho

ANEXO N.º 2

Cursos de educação e formação de adultos
Áreas profissionais

Códigos	Designação
01	Administração e Gestão
02	Agricultura e Pesca
10	Comércio
11	Construção Civil e Obras Públicas
13	Electricidade, Electrónica e Telecomunicações
14	Energia, Frio e Climatização
16	Hotelaria/Restauração e Turismo
18	Indústrias Gráficas e de Papel
20	Informação, Comunicação e Documentação
21	Informática
22	Madeiras, Cortiça e Mobiliário
23	Mecânica e Manutenção
24	Metalurgia e Metalomecânica
28	Serviços Pessoais e à Comunidade
29	Têxtil e Vestuário

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

Direcção-Geral dos Serviços Prisionais

Despacho (extracto) n.º 23 673/2000 (2.ª série). — Por despacho do director-geral dos Serviços Prisionais de 31 de Outubro de 2000:

Mário José Romano dos Santos, operário, escalão 8, índice 225, área de electricidade, da carreira de operário qualificado, do quadro de pessoal dos serviços externos desta Direcção-Geral — promovido, precedendo concurso, para a categoria de operário principal, escalão 5, índice 245, da mesma área, carreira e quadro. (Isento de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

3 de Novembro de 2000. — Pelo Director-Geral, (Assinatura ilegível.)

MINISTÉRIO DA ECONOMIA

Instituto Nacional de Formação Turística

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

Despacho (extracto) n.º 23 674/2000 (2.ª série). — Por despacho de 2 de Novembro de 2000 da presidente do conselho directivo da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril:

Maria Armada Peixoto Lopes Teodósio Cabral da Silva e Maria do Rosário Pereira Alves Gomes — contratadas, em regime de contrato administrativo de provimento, para a categoria de assistentes

ANEXO F

MATRIZ ORIENTADORA DO DESENHO CURRICULAR DOS CURSOS EFA

DESENHO CURRICULAR

Percurso de Formação	Reconhecimento e Validação de Competências	Formação de Base (a)		Formação Profissionalizante (b)	Total de horas
		Aprender com Autonomia	Áreas de Competência Chave		
Básico 1	Entre 25h e 40h	40h	Entre 100h e 400h	Entre 220h e 360h	Entre 385h e 840h
Básico 2	Entre 25h e 40h	40h	Entre 100h e 400h	Entre 220h e 360h	Entre 385h e 840h
Básico 1+2	Entre 25h e 40h	40h	Entre 100h e 800h (c)	Entre 220h e 360h	Entre 385h e 1240h
Básico 3	Entre 25h e 40h	40h	Entre 100h e 800h (c)	Entre 940h e 1200h (d)	Entre 1105h e 2080h
Básico 2+3	Entre 25h e 40h	40h	Entre 100h e 1200h (c)	Entre 940h e 1200h (d)	Entre 1105h e 2080h

Fonte: Direção Geral de Formação Vocacional, Ministério da Educação, 2003: 18

ANEXO G

RESUMO DAS ENTREVISTAS AOS FORMANDOS – CURSO DE HOTELARIA E RESTAURAÇÃO/COZINHA

Entrevistado 1 – “António”

Sexo: Masculino
Idade: 34 anos
Local de nascimento: Angola
Residência atual: não identificada pelo entrevistado
Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA): 7.º ano
Estado civil: Casado
Com quem reside atualmente: Esposa e filho

Origens Sociais/Família de Origem:

- Veio de Angola com dois anos (1974/75), com a mãe e dois irmãos mais velhos; em Portugal a mãe teve mais dois filhos de outra relação (5 filhos);
- O pai ficou e acabou por falecer em Angola, nunca chegou a vir para Portugal;
- A primeira residência em Portugal foi em Pina Manique (Casa Pia), a seguir Caneças, depois Anjos e mais tarde para a Quinta da Montanha (zona de Chelas); a mãe atualmente vive no Feijó;
- Em Portugal a mãe começou a estudar à noite (o entrevistado pensa que frequentou os 7.º, 8.º e 9.º anos);
- A mãe trabalhou primeiramente, durante muitos anos, como auxiliar no hospital da Força Aérea, no entanto, por motivos de saúde foi obrigada a reformar-se por invalidez. Mais recentemente tem trabalhado em restaurantes;
- Os dois irmãos mais velhos abandonaram os estudos antes do 9.º ano, a irmã mais velha por motivo de gravidez. Mais tarde ainda reingressou na escola para terminar o 9.º ano;
- Os irmãos mais novos prosseguiram os estudos, sendo que o mais velho terminou o 12.º ano e o mais novo ainda frequenta a escola.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Concluiu o 7.º ano de escolaridade e frequentou o 8.º ano de escolaridade, ano em que chumbou por faltas;
- Saiu da escola com 14 anos (justificou por dizer os motivos: interesse em futebol e mulheres) - total 1 reprovação;
- Tirou um curso de carpinteiro de móveis financiado pelo Fundo Social Europeu através da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (onde efetuou a inscrição e recebeu o diploma); realizou estágio numa fábrica;
- Sente-se arrependido de não ter logo feito o curso porque talvez, atualmente, tivesse uma melhor qualidade de vida; entre a Carpintaria e a Cozinha escolheria a Cozinha devido ao facto de ajudar a mãe desde miúdo;
- Jogou futebol durante poucos anos em alguns clubes porque foi obrigado, antes de ir para a tropa, mas não poderia ser futebolista (por ter um ligeiro sopro no coração não poderia ser profissional).

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Quando fez o serviço militar (em 1994) na Marinha, trabalhou como cozinheiro;
- O serviço militar era obrigatório e de quatro meses, após isso pôs o RB, para tirar a especialidade em Cozinha, por mais catorze meses, sendo destacado para a Madeira;
- Veio da Madeira devido a problemas familiares e no continente trabalhou em alguns restaurantes no ramo de hotelaria;
- Depois mudou de percurso: trabalhou maioritariamente em armazéns e armazéns de peças auto;
- No que diz respeito a armazéns trabalhou em Alverca (armazéns Dia);
- Não deu continuidade ao trabalho como cozinheiro de segunda devido aos horários e ao nível salarial (na altura namorava e tencionava constituir família);
- Emigrou para onde tinha familiares, no ano 2003 em setembro para Inglaterra, onde esteve a trabalhar em fábricas do ramo alimentar (esposa e o filho ficaram em Portugal);
- Depois de Inglaterra, foi destacado para a Escócia para uma fábrica de salmão;
- Nos últimos sete anos, antes de emigrar, trabalhou em Vila Franca de Xira num armazém da Mitsubishi (foi selecionado por estar inscrito numa empresa de emprego temporário);
- Veio a Portugal pela época do Natal (2004) e em janeiro (2005) regressou a Londres. Inscreveu-se numa agência juntamente com um familiar, sendo chamados para trabalhar na tarde desse mesmo dia;
- Voltou definitivamente para Portugal em fevereiro/março de 2005 devido a problemas relativos à compra da casa e à educação do filho (existindo preocupação por parte da esposa);
- Quando regressou da Escócia inscreveu-se no Centro de Emprego;
- Em situações de desemprego trabalhava em “biscates”, como Segurança ou Vigilante, ou trabalhava na construção civil;
- Quando estava com dificuldades financeiras recorria a um amigo e depois pagava-lhe;
- Quando emigrou tinha o apoio do Fundo de Desemprego. No Centro de Emprego aconselharam-no a não dar baixa do mesmo por não saber ainda se ia conseguir emprego quando saísse do país;
- Por coincidência foi solicitado para ir a uma entrevista no Centro de Emprego numa ocasião em que veio a Portugal, no entanto, não aceitou a proposta de emprego (“espécie de curso”) porque não lhe agradava: a nível salarial não recompensava com a inclusão de despesas de alimentação e transportes;
- Antes do término do Subsídio de Desemprego (fevereiro 2005), não tendo perspectivas de emprego em Portugal, solicitou o prolongamento do apoio em questão através da Segurança Social.

Motivos de Inscrição na Formação

- Viu o anúncio do curso de Cozinha (Jornal o *Correio da Manhã*), que era um ramo que gostava e na Marinha nunca lhe passaram o certificado de cozinheiro, (apenas passavam declarações sobre as funções exercidas aquando do serviço militar);
- Fez a inscrição no Curso; foi selecionado.
- Quando iniciou o Curso (20 de julho de 2005), o Centro de Emprego suprimiu o Subsídio de Desemprego em virtude da formação ser remunerada;
- A motivação principal de ingressar no Curso foi a possibilidade de obter um certificado e diploma no ramo da Cozinha (na perspetiva do entrevistado é mais difícil a aceitação de homens neste setor sem certificado do que para as mulheres ou então no caso de existir a conotação dos grandes Chefes de Cozinha, as entidades empregadores dão preferência ao recrutamento de mulheres para pagarem salários baixos);
- Os apoios de frequência ao Curso consistiram no salário mínimo nacional, subsídio de alimentação, subsídio de transportes e *plafon* para quem tivesse filhos no jardim de infância;
- Para o entrevistado a única desvantagem da formação residiu no facto de não se efetuarem descontos à remuneração auferida;
- Antes de iniciar o Curso de Cozinha frequentou um curso através do Centro de Emprego (na zona da Matinha) que daria equivalência ao 9.º ano, por meio de reconhecimento de conhecimentos e competências, porém, só assistiu às primeiras duas/três aulas.

Processo de Formação

- Iniciou o curso de Cozinha sem receitas por já possuir bases e alguma experiência (não teve problemas em trabalhar com mulheres, além do entrevistado havia outro homem na mesma formação);
- Quando efetuou o Balanço de Competências (formação geral) teve mais dificuldades ao nível do Inglês (gramática) e ao nível da Informática (nunca tinha utilizado um computador);
- Disciplinas do Curso, além de Cozinha: Linguagem e Comunicação, Informática, Cidadania, Matemática e Inglês;
- O entrevistado gostou de todas as áreas, mas tinha dificuldade em desenvolver as ideias escritas por gostar mais de respostas diretas sem muitos pormenores. A área preferida era Cozinha;
- O entrevistado considera que dos novos conhecimentos, é a Informática que o ajudará mais para o seu futuro, nomeadamente na comunicação com familiares através da Internet. O Curso também proporcionou novos saberes na área da Cozinha, inclusive na conceção de novos pratos;
- Os conhecimentos dos formandos foram valorizados, por exemplo, o entrevistado elegeu a receita de frango com caril;
- Aspectos positivos do Curso: cumplicidade entre todos e entreajuda sentiram-se “como uma família”;
- Aspectos negativos do Curso: alguém a querer sobressair mais do que os outros;
- O entrevistado fez um balanço positivo da experiência e frisou o “gosto” ou “ambição” de seguir a área da formação;
- O entrevistado não colocou a hipótese de desistir da formação, com exceção de haver um motivo válido, como é o caso de voltar a emigrar;
- Relativamente à comparação do Curso EFA com a escola tradicional, o formando considerou ser diferente, devido ao facto de na infância estar concentrado apenas na Escola, e na fase adulta já se tem outras preocupações e problemas. Salientou o facto dos formadores serem compreensivos e levarem em conta os formandos mais velhos;
- Não considerou o horário exigente (“horário de escritório” – 9h.30m -13h e 14h.00m -17h.30m) nem teve dificuldades de adaptação;
- Considera que, ao longo da vida, aprendeu mais fora da escola do que na escola. “Na escola da vida aprende-se de tudo um pouco”;
- No que diz respeito à conciliação do Curso e a vida familiar, não foi difícil por ser como um trabalho – inicia de manhã e acaba ao fim do dia;
- O entrevistado é da opinião que levar trabalhos ou algo para estudar do Curso não era vantajoso, porque em casa “é difícil termos um cantinho só para nós”, só no caso de apontamentos de receitas de Hotelaria para não falhar nada.

Efeitos e Projetos

- Tinha como projeto para o futuro seguir a Hotelaria, no entanto, depois de acabar o curso tenciona emigrar por uns meses e trabalhar num hotel ou restaurante;
- Queria aproveitar a boa fase que os cozinheiros estavam a ter no estrangeiro (soube dessa informação através de notícias, *Internet* e pela experiência quando esteve a trabalhar em território internacional). A longo prazo preferiria trabalhar no ramo em Portugal se encontrasse uma situação estável;
- Queria estar em Portugal quando o filho (fez 6 anos em novembro de 2005) entrasse para a escola;
- A sua maior ambição profissional seria chegar a ser Chefe de Cozinha;
- Por um lado, gostaria de trabalhar por conta própria, por outro lado, não gostaria de o fazer porque não teria tempo para a família, talvez quando o filho fosse mais velho. Gostaria de ter um trabalho com um bom salário e acompanhar o crescimento do filho;
- Não tinha a pretensão de dar continuidade aos estudos, a não ser que haja obrigatoriedade de ter o 12.º ano de escolaridade como critério para trabalhar.

Situação Sociofamiliar Atual

- Apesar de ter sido rebelde, conseguiu ter sempre a mesma esposa e um filho (manteve a família mesmo em face de problemas);
- No papel de pai dá muito apoio ao filho no dia a dia, devido à atividade profissional da mãe;
- Gostaria que o filho concluísse o 12.º ano de escolaridade e tenciona criar as condições possíveis para que isso aconteça;
- A esposa trabalha no hipermercado Carrefour do Montijo, desde que abriu (há três/quatro anos. Trabalhou primeiro no Carrefour de Oeiras;
- A esposa concluiu o 12.º ano de escolaridade e queria ingressar no ensino superior na área da Educação mas não entrou na primeira opção e começou a trabalhar. Foi dançarina, trabalhou em restaurantes e depois de estar no Fundo de Desemprego, o Centro de Emprego chamou-a para ter formação a fim de trabalhar no Carrefour (desde 1998);
- Devido a ter um emprego estável a esposa nunca colocou a hipótese de emigrar, só para passar férias. Gosta do trabalho que tem e possui um bom vínculo à família (segundo o entrevistado).

Entrevistado 2 – “Cátia”

Sexo: Feminino

Idade: 27 anos

Local de nascimento: Alverca

Residência atual: Azinhaga – Alverca

Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA): 5.º ano incompleto

Estado civil: União de Facto

Com quem reside atualmente: Companheiro

Origens Sociais/Família de Origem:

- Filha de pais separados; a mãe nasceu e reside em Alverca; o pai é natural e reside no Alentejo;
- Tem três irmãos (são quatro filhos – três raparigas e um rapaz) da parte da mãe com pais diferentes. Da parte do pai é filha única e sente-se muito mimada e apoiada por ele, apesar de manterem pouco contacto devido à distância e à relação com a madrastra;
- Os pais possuem a 4.ª classe;
- A mãe bordava e esteve a trabalhar num *atelier* em Lisboa e depois passou a trabalhar em casa; o pai trabalhou sempre nos CTT, atualmente ambos são reformados;
- A irmã mais velha chegou a frequentar a faculdade mas depois desistiu e começou a trabalhar numa firma de publicidade, entretanto foi mãe e atualmente trabalha na cozinha de um infantário;
- A outra irmã terminou o 12.º ano e foi convidada para ser locutora de rádio (onde ainda permanece);
- O irmão mais novo estudou até ao 6.º ano e desistiu. Atualmente está desempregado.

Trajatórias Sociais/Percorso Escolar

- Tem o 5.º ano de escolaridade completo e ainda frequentou o 6.º ano. Deixou de estudar aos 15 anos porque sentia-se presa na escola e fazia-lhe “confusão” serem os professores a mandar – total 4 reprovações;
- Frequentou uma escola de música, dos dez aos onze anos, porque queria ser cantora (a formação musical foi paga pelo pai);
- Ficou retida no 4.º ano de escolaridade e no 6.º ano, visto ser mais velha do que os colegas, fizeram com que passasse para o 7.º ano de escolaridade, implicando uma mudança de escola. Nessa escola havia mais liberdade, por exemplo, podia-se “fumar à vontade”, por isso decidiu ir à escola mas faltava às aulas;
- Os motivos de abandono escolar prenderam-se, sobretudo, com o facto da mudança para outra escola por causa da idade, “sentiu-se perdida” sem os amigos e com as notas elevadas dos novos colegas;
- Experiência escolar muito negativa.

Trajatórias Sociais/Percorso Profissional

- Quando deixou de frequentar a escola foi trabalhar para cafés como empregada de balcão (teve o apoio da mãe), no entanto a experiência não correu muito bem porque “havia sempre aqueles que se metiam”;
- Depois de estar alguns anos sem trabalhar inscreveu-se em empresas de trabalho temporário e como aceitavam as assinaturas das inscrições dos encarregados de educação, iniciou um trabalho de cargas e descargas de camiões em armazéns (durante seis meses);
- Ainda esteve a trabalhar em três empresas de aquários e peixes de aquário (fez vários contratos em cada empresa, em virtude de não quererem contratar pessoal efetivo);
- Teve uma experiência profissional no grupo Dia (armazém de bazar e têxtil para fazer separação de roupa e de brinquedos. Foi-lhe feita a proposta de gerir um armazém, mas só o fez por um dia. Desistiu por não se sentir bem a “mandar em pessoas” conhecidas e em “gente que não se dava muito bem”;
- Depois de trabalhar no referido armazém constituiu família, e estudava à noite por unidades capitalizáveis, mas acabou por abandonar os estudos a pedido do companheiro;
- Experiências profissionais muito negativas e situações de desemprego prolongadas.

Motivos de Inscrição na Formação

- Após algumas situações instáveis a nível profissional e de desemprego inscreveu-se para obter formação;
- A razão principal estava ligada ao facto de não ter a escolaridade exigida para um trabalho considerado “melhor” e pensar em todas as despesas, além do namorado estar no Fundo de Desemprego;
- Teve conhecimento do Curso de Cozinha através de uma vizinha que a influenciou, uma vez que tinha frequentado uma formação semelhante e tinha gostado muito da experiência;
- No início teve alguns receios porque pensou que não conhecia ninguém e era uma pessoa calada (isolamento social), no entanto, ficou mais entusiasmada quando viu uma pessoa conhecida na entrevista (prima de uma prima);
- Como a mãe mora perto do local de formação tem o seu apoio (almoça todos os dias em casa da mãe);
- “Adora” o Curso de cozinheira. É da opinião que na área de cozinha “há emprego em todo o lado”.

Processo de Formação

- A entrevistada avalia de forma muito positiva o seu processo de formação (concorda com todas as disciplinas incluídas no Curso, fez apenas um reparo a uma das formadoras e à leitura de jornais na disciplina de Português);

- O facto de o Curso ser ministrado numa instituição diferente da escola tradicional é um fator positivo para a entrevistada, bem como a existência de uma pessoa que orienta os formandos ao longo de toda a formação;
- Considera que aprendeu muito durante um ano de curso; como aprendizagens mais significativas destaca o voltar a ter Matemática, a Cozinha e o Português. A Matemática é indispensável na cozinha (contagem de pessoas, pesagens, capitações, etc.); Tem mais dificuldades na disciplina de Inglês;
- Pensa que os cursos estão bem pensados e organizados, referiu que o seu "bicho de sete cabeças" era a informática porque nunca tinha mexido num computador, no entanto, atualmente já tem um em casa que utiliza autónoma e frequentemente;
- Considera o curso EFA muito diferente da escola tradicional pela união e persistência dos formadores em explicarem aos formandos a matéria até estes compreenderem;
- O que a satisfaz mais na formação é a aprendizagem de coisas novas em todas as disciplinas;
- O processo de formação ajudou-a a "crescer um bocadinho";
- Aspectos positivos: está a gostar de tudo;
- Aspecto negativo: *"há certos grupinhos, às vezes, que cochicham daqui, cochicham dali e vêm coisas ter-nos aos ouvidos, mas isso são coisas de criança, e mais vale não ligar"*;
- O balanço global da experiência é muito positivo; gostou de tudo, as atividades eram muito funcionais e gratificantes: por exemplo no final de cada "período" (no curso EFA não tem esta designação) realizam uma atividade relacionada com tudo que se chama os Temas da Vida (escolhem um tema, pesquisam na internet, trabalham-no e no final fazem uma exposição);
- Com a frequência na formação considera que não perdeu nada, ao invés cresceu ao nível do pensamento e da responsabilidade (importância atribuída ao facto de ser responsável pelas chaves das instalações – sinal de confiança em si);
- Devido a uma situação familiar (internamento do irmão no hospital relacionado com uma quebra de tensão) faltou durante uns dias, situação que a levou a ponderar desistir do curso;

Efeitos e Projetos

- Espera que o curso mude a sua vida quando o terminar, tem a expectativa de não demorar muito tempo a encontrar trabalho e a aplicar os conhecimentos adquiridos no mesmo;
- Em termos imediatos objetiva "arranjar emprego" na Cozinha ou como ajudante de cozinha; se não conseguir na área em questão procurará na para armazéns na parte de catalogar e contar os materiais;
- O curso mudou a sua vida na forma de ver e encarar as coisas, pensa de maneira diferente; já tem assunto para falar com as pessoas;
- A longo prazo ainda não pensou em nenhum projeto profissional, tal facto deve-se às experiências anteriores terem sido muito negativas;
- Quanto a voltar à escola após o termo da formação está fora de questão, no entanto pondera voltar a fazer um outro curso nos mesmos moldes para obter o 12.º ano de escolaridade.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive na Azinhaga em casa alugada com o companheiro; vivem em união de facto há sete anos;
- Teve uma gravidez sem sucesso;
- Pode-se considerar que viveu um momento de isolamento social – não conseguia sair de casa, passava o dia sentada no sofá a chorar, sentia grande *stress* devido à acumulação de situações e ao facto de estar em casa;
- O companheiro começou a trabalhar há dois meses e meio através de empresas de trabalho temporário – expectativa de manter esse emprego no futuro (tinha tido várias situações anteriores de desemprego);
- Quanto aos apoios familiares recorre ao pai quando tem dificuldades e vai todos os dias almoçar a casa da mãe;
- Quanto a apoios institucionais nunca teve Subsídio de Desemprego e Rendimento Social de Inserção, apenas usufrui do apoio do Banco Alimentar através da Igreja (pelo companheiro);
- A organização do dia a dia passa por se levantar cedo (seis e meia da manhã) para fazer o almoço ao companheiro, ir a casa da mãe arrumar a casa, ir à rua tomar o pequeno-almoço com a mãe e fazer compras para ela, ir para a formação, ir almoçar a casa da mãe, voltar para a formação e depois ir para casa e quando tem tempo ir se "divertir um bocadinho" (ir ao café com os amigos).

Entrevistado 3 – “Rui”

Sexo: Masculino
Idade: 39 anos
Local de nascimento: Almada
Residência atual: Lisboa
Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA): 6.º ano
Estado civil: Solteiro
Com quem reside atualmente: sozinho num quarto alugado

Origens Sociais/Família de Origem:

- A mãe (62 anos de idade) é proveniente de uma classe desfavorecida e trabalhou sempre como costureira em várias fábricas – o seu ordenado era a única fonte de rendimento familiar. Atualmente ainda é costureira mas por conta própria;
- O pai sempre foi soldador e trabalhou muitos anos em Olival de Basto numa fábrica de papel, atualmente trabalha numa empresa no mesmo setor;
- Os pais frequentaram a escola, mas não se sabe até que ano de escolaridade;
- São três irmãos do mesmo pai e da mesma mãe (o entrevistado com 39 anos, o irmão do meio com 38 anos e o irmão mais novo com 30/31 anos). Tem mais um irmão da parte da mãe e uma irmã da parte do pai (tem 43/44 anos);
- Os pais separaram-se quando o entrevistado tinha cinco anos – sendo uma situação marcante para este. Os dois irmãos ficaram a viver com a mãe e o entrevistado foi viver com o pai para Santo António dos Cavaleiros para casa dos avós, sendo criado pela avó, que por sua vez, desempenhava o papel de encarregada de educação na prática. A mãe visitava-o duas a três vezes por ano;
- O entrevistado considera ter tido uma infância normal, “sem grandes traumas”, apesar de ter sido castigado e ter levado “porrada” várias vezes, por parte do pai e da avó;
- Quando o pai voltou a casar foi viver com ele, mas visto não se dar bem com os sogros deste, passado um ano fugiu e foi viver de novo para casa dos avós. Em casa dos avós viviam também um casal de tios, uma prima e mais tarde um primo – a habitação não era muito grande, sabe-se que tinha dois quartos e uma sala (onde repousava com o pai antes deste voltar a casar);
- Fugiu da casa da avó, aos treze anos, porque achava que não tinha liberdade e foi viver para Miratejo para casa da mãe;
- Atualmente vive num quarto alugado uma vez que prefere viver sozinho a estar com a mãe e os dois irmãos que são ex-toxicodependentes e que bebem (o irmão do meio é surdo-mudo, estudou até aos dezoito anos na Casa Pia);
- Considera a sua situação familiar problemática a qual o preocupa, “absorve” e “desnor-teia” pelo que teve necessidade de se afastar e começar a organizar a sua vida;
- Mantém relação com os irmãos da parte da mãe (vivem com ela em Alhos Vedros - Moita – Barreiro), mas com a irmã da parte do pai passa anos sem a ver (mora na Moita, tem três filhos, duas netas e tem uma loja – tem a vida organizada). Com o pai a relação também é muito distante, o pai é muito ausente.

Trajatórias Sociais/Percorso Escolar:

- Estudou na Escola Secundária do Laranjeiro até aos 17 anos. Possui o 6.º ano de escolaridade completo, chumbou duas vezes no 7.º ano por motivos de faltas, talvez devido à situação de transição da ida para casa da mãe e da liberdade que teve desde então - Total 5 reprovações;
- Desistiu da escola porque já estava farto e não tinha paciência “p’aquilo” e também pela necessidade de ter alguma autonomia financeira para poder ter bens materiais como os rapazes da sua idade, provenientes de classe média alta, com quem se relacionava;
- A sua profissão de sonho acha que era ser jogador de futebol, nunca teve aquele desejo de quando for grande ter uma profissão específica, se conseguisse ser jogador de futebol era bom.

Trajatórias Sociais/Percorso Profissional:

- O primeiro emprego que teve durante seis meses foi como paquete, na Estrela, num escritório, depois foi para servente para as obras da mesma empresa. Aí teve um contrato de mais ou menos oito meses;
- Depois de sair da empresa ficou algum tempo em casa sem trabalhar, acabando por ir para a Padaria perto de casa aprender o ofício de padeiro o que lhe permitiu vir a trabalhar na Padaria à noite durante cerca de dois anos.
- Entretanto desistiu do emprego porque não gostava de trabalhar à noite e começou a tropa. Pelo meio decidiu ir para as vindimas para França (Bordéus) com um amigo. Como se sentia sozinho e com saudades decidiu voltar para a tropa. No fim da tropa foi trabalhar para um armazém de um amigo, de distribuição de produtos alimentares para as Prateleiras. Teve lá cerca de cinco anos;
- Quando a firma fechou voltou a trabalhar numa Padaria com horário de dia, aí trabalhou mais ou menos dois, três anos, sem contrato. Depois teve um período que entrava e saía da Padaria;
- Mais tarde foi trabalhar para a copa da cozinha do hotel Ritz e passado um mês foi para o atendimento do *Snack-Bar* do hotel, aí teve um contrato de oito meses;
- Quando saiu do hotel voltou a ir fazer alguns trabalhos na Padaria, onde já era conhecido e sempre que precisavam chamam-no ou vice versa, sempre que precisava ia pedir trabalho à Padaria;

- Mais tarde através de resposta a anúncio numa empresa de serviços temporários conseguiu trabalho na Sumol em Carnaxide durante onze meses numa primeira fase e depois mais três anos e meio – sempre com contrato;
- Considera este último emprego o mais estável que teve, depois disso teve sensivelmente dois anos sem trabalho; teve direito ao Subsídio de Desemprego durante 18 meses. Durante esse tempo foi a várias entrevistas ao Centro de Emprego, no entanto não havia ofertas de emprego para a área que pretendia – operador de empilhadoras. Entretanto continuava a fazer trabalhos esporádicos nas Padarias;
- A principal causa de saída dos anteriores empregos deveu-se ao consumo de drogas (heroína e cocaína) desde os 26 anos e à posterior inserção, desde 1996, num Programa Terapêutico denominado “Vale de Acor” proposto pela mãe. O Programa é composto por duas fases – Comunidade Terapêutica e Reinserção (esta fase divide-se em fase A – adaptação; fase B em que o utente tem que procurar trabalho e “(re)organizar a vida” e fase C – não foi definida pelo entrevistado);
- É a terceira vez que está na fase da Reinserção e isto porque sempre que esteve prestes a terminar o tratamento teve recaídas, uma delas com álcool;
- As justificações para o consumo de droga são a instabilidade emocional, carência afetiva, necessidade de ter alguém consigo que goste de si e necessidades materialistas – não aceita a sua realidade social;
- Está no Programa há onze anos, destes consumiu drogas durante três anos e teve duas recaídas.

Motivos de Inscrição na Formação

- Teve conhecimento da formação através de um anúncio no jornal por intermédio de um amigo que também estava desempregado;
- No entanto, foi no âmbito Programa de Reinserção, na Fase B que procurou autonomamente a formação (o anterior emprego na Sumol também);
- O que mais o motivou para a formação foi a atribuição do Certificado de equivalência ao 9.º ano; o interesse pela área do curso em questão – Cozinha e as condições monetárias, considera que dificilmente se inscreveria na formação se esta não fosse financiada;
- Também pelo facto de muitos anúncios de emprego pedir como requisito o 9.º ano de escolaridade e haver muitas ofertas de emprego para Ajudantes de Cozinha e Cozinheiros e ainda pelo ambição de mudar de vida, “ganhar muito dinheiro”, estava farto de receber “cem contos, que depois com os descontos fica em oitenta e cinco, noventa contos”, que não dão para viver, constituir família, casar e dividir casa;
- A área da Cozinha não constituiu um problema uma vez que já tinha alguma experiência no ramo da Hotelaria, (trabalho no Hotel Ritz), pela vivência com a mãe em que tinha que fazer as suas refeições e pela vivência/inserção na Comunidade Terapêutica onde cada um assume responsabilidades (cozinha, limpezas, manutenção, responsável do dia, da casa...).

Processo de Formação

- Dificuldades Iniciais: não sentiu dificuldades de no início da formação, uma vez que já tinha feito a *Revisão de Competências (RVC)* numa Escola no Monte da Caparica no âmbito do Programa de Reabilitação; e também porque assumiu a perspetiva de “*peito aberto, não tenho nada pa esconder*”, “*falo com quem quero e com quem me sinto à vontade pó fazer*” – com direito à sua privacidade;
- Principais dificuldades específicas: o relembrar certos aspetos da sua história de vida (os amigos, os *hobbies*, o que gostou e não gostou...); o ter as aulas de dia uma vez que trabalha à noite e a idade associada à falta de concentração e dificuldade de assimilação das matérias (ex: a Matemática);
- Considera que fazer uma formação em adulto é diferente do que enquanto jovem, na medida em que se tem mais preocupações, mais responsabilidades;
- Funcionamento do curso: considera que a formação está bem organizada em termos conteúdos das disciplinas (Matemática, Português, TIC, Cidadania e Inglês) e da Cozinha, no entanto, ao nível da distribuição das horas vai chegar um período em que só têm Cozinha porque já deram as horas todas das disciplinas (o curso tem mil e seiscentas horas de formação, sendo que oitocentas são de Cozinha), o que vai ser “chato” pelo que os conteúdos das disciplinas são muito importantes para o futuro profissional;
- Quanto às relações estabelecidas na formação, foram boas e o grupo funcionou, mas passam, esquecem-se (se quiser) e os conhecimentos na área ficam, têm seguimento, são “uma rampa de lançamento”. A formação despoletou-lhe interesses que desconhecia e que considera importantes;
- Aspetos Positivos: bom acompanhamento por parte da mediadora pessoal e social; boas condições das instalações; conhecimento de mais de dezassete ou dezoito pessoas; realização de “coisas” que nunca tinha feito na vida; ida à televisão; conhecimento de outras realidades;
- Aspetos Negativos: não considera existirem muitos; existe falta de material/compras para a Cozinha; as condições físicas da sala, ao nível do frio, não são as melhores; não têm professora de Inglês há dois meses; e existe uma questão de atrasos e/ou falta de pagamentos aos formadores que indiretamente afetam os formandos;
- Globalmente está “bastante satisfeito” com a experiência, considera que “vale a pena para quem quer” e que realmente funciona;
- As principais aprendizagens que retira do curso têm a ver com o a passagem da formação para o trabalho propriamente dito, considera que ninguém sai do curso com carteira profissional de Cozinheiro de segunda categoria, mas sim como Ajudante de Cozinha, começa-se da “estaca zero”, são precisos muitos anos e muita experiência para ser considerado Cozinheiro;

- Considera os ensinamentos do curso, especialmente a Cozinha, muito importantes, está a aprender muito e existem certas particularidades da cozinha que desconhecia e que já sabe fazer ex.: as entradas, a decoração dos pratos, etc.;
- Já tem gosto e interesse por livros de culinária e já foi ao Programa "Praça da Alegria" falar da sua experiência, momento esse que lhe elevou a auto estima (pela família e pelos colegas) fazendo-o querer ser melhor.

Efeitos e Projetos

- Considera que aos 39 anos está no início de vida, tem perspetivas futuras e objetivos muito definidos, mas está na "estaca zero";
- Tem namorada e perspetivam casar para o ano, arranjar casa e organizar a vida juntos; Depois de avaliarem a situação (vencimento dos dois, renda de casa e despesas da casa e outras despesas) decidiram esperar pelo menos até ao fim do curso (termina em agosto);
- Está a trabalhar na Cozinha de um restaurante em Campo de Ourique a *part-time* (durante a semana das 19h. às 23h.30m e aos fins de semana das 12h às 16h e das 18h às 23h.30m) vai fazer dois meses; Está a gostar mas considera cansativo, tem dias que depois do curso é difícil ir trabalhar e aos fins de semana o dia todo também, tal como alguns dos seus colegas apetecia-lhe ir descansar, mas depois de lá estar sente que é daquilo que gosta e esquece-se; Embora no restaurante saibam que está a tirar o curso de Cozinha o seu discurso é de não terem demasiadas expectativas, que está ali para aprender; Tenciona realizar o estágio no restaurante e tem perspetivas futuras de ficar a trabalhar no mesmo;
- Não se considera ambicioso, tem o sonho de ter um trabalho estável, independentemente do vencimento, casa, mulher e filhos;
- Considera que ao acabar o curso o seu futuro vai ser diferente, mesmo que tenha dificuldades em encontrar trabalho, já tem outros contactos, conhecimentos que lhe dão outra segurança, "bagagem", experiência, mais à vontade;
- O seu trabalho ideal era ter um horário de segunda à sexta das nove às cinco, no entanto tem vindo a consciencializar-se que no ramo da Hotelaria é difícil; Embora tencione ficar a trabalhar no restaurante onde está a receber quinhentos euros por estar na fase inicial, afirma que se alguém lhe oferecer oitocentos ou novecentos euros, independentemente do horário e mantendo o mesmo nível de serviço, aceitará de imediato; Talvez o ideal fosse trabalhar num hotel de cinco estrelas;
- Quanto à continuação dos estudos ou de formações já pensou vagamente no assunto e considera difícil pelo tempo que a profissão absorve, todavia se tiver tempo realizará formações de aperfeiçoamento da Cozinha.

Situação Sociofamiliar Atual

- Tem 39 anos e considera-se no "início de vida" – "estaca zero";
- Vivia com a mãe, mas já vive há dois meses num quarto alugado em Lisboa, nesta fase o ambiente em casa da mãe não é o mais favorável para si (a mãe é desorganizada e "arrasta-o" consigo e a situação dos irmãos "desnorreia-o" e "absorve-o");
- Dos seus quatro irmãos (resultantes da ligação do pai com a mãe), para além do Rui, dois são toxicodependentes; também já fizeram tentativas para deixar de consumir estupefacientes mas ainda sem sucesso; atualmente encontram-se, apesar da sua idade a viver em casa da mãe;
- Atualmente tem uma vida bastante ocupada (dantes quando saía do curso ia buscar a namorada ao Colombo, atualmente vai diretamente para o restaurante e ao fim de semana também trabalha);
- Com o dinheiro do restaurante e do curso (quase mil euros), aliado ao baixo custo do quarto está a conseguir organizar-se;
- Tem namorada, conheceu-a no Programa na fase da Reinserção; trabalha no Colombo numa casa de comidas italianas; tem o 9.º ano de escolaridade e a nível de formação tirou um curso de computadores.

Entrevistado 4 – “Cristina”**Sexo:** Feminino**Idade:** 32 anos**Local de nascimento:** Encarnação (Santa Iria da Azóia)**Residência atual:** Quinta da Piedade (perto de Alverca)**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 5.º ano**Estado civil:** União de Facto**Com quem reside atualmente:** 2.º marido e duas filhas**Origens Sociais/Família de Origem:**

- Não conheceu o pai biológico;
- A mãe era primeira técnica de farmácia no Hospital de S. José mas reformou-se por invalidez;
- Viveu sempre com os avós no bairro da Encarnação; só viveu em Santa Iria da Azóia com a mãe, irmão e o companheiro da mãe (“padrasto”) durante o período em que a mãe se reformou (três, quatro anos);
- Teve uma infância difícil – mãe, irmão e ela própria foram vítimas de maus-tratos por parte do companheiro da mãe;
- Devido à gravidade dos maus-tratos voltaram a ir viver para casa dos avós (o irmão já tinha ido primeiro, tinha sido expulso de casa pelo padrasto por tentar proteger a mãe numa situação de agressão);
- No entanto, a mãe mantinha às escondidas relacionamento com o companheiro – considera que a mãe tinha “um amor doentio” por ele;
- Considera os avós como seus pais;
- Perdeu a avó em agosto de 2005 e logo a seguir o sogro (pessoas que “adorava”).

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Estudou em duas escolas, na Vasco da Gama e na Portela de Sacavém;
- Deixou a escola com 15 anos por opção pessoal para ir trabalhar; os avós não queriam, ofereceram-lhe ajuda para continuar;
- Completou o 5.º ano de escolaridade;
- No total teve 4 reprovações na Escola.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Vida muito “complicada” até há nove anos atrás – mudança devido ao conhecimento do atual marido;
- O primeiro trabalho foi no Saldanha num armazém de roupas, aos 15 anos – tinha contrato;
- Considera o pior dia da sua vida aquele em que o padrasto a vai buscar ao trabalho, no Saldanha, e a encontra com o namorado (primeiro marido) – bateu-lhe durante todo o caminho de regresso a casa dos avós, a mãe assistiu e não tomou nenhuma atitude; Os avós foram à polícia e fizeram queixa mas mãe retirou-a;
- Cansados da situação de maus-tratos e do relacionamento às escondidas da mãe com o companheiro os avós venderam a vivenda na Encarnação e compraram um apartamento em Vialonga;
- Mudou de emprego, foi trabalhar como escriturária para um Advogado (Praça do Chile) – esteve lá três anos e meio - experiência muito boa;
- Aos 16 anos decide casar, contra a vontade dos avós; foi morar para casa dos sogros para Moscavide; aos 18 anos teve a primeira filha (com necessidades educativas especiais - problema na fala);
- Os dois primeiros anos de casamento correram bem, depois do nascimento da primeira filha e da morte do sogro (figura importante neste contexto familiar) os problemas com o marido e com a família deste começam a surgir: o marido “não quer trabalhar” e a sogra e a cunhada querem interferir, na sua perspetiva erradamente, na educação da sua filha;
- Conseguiu suportar esta situação durante oito anos – separou-se aos 24 anos;
- Foi viver para casa da mãe durante um mês - não queria dar “trabalho aos avós”;
- Conseguiu reorganizar a vida com o apoio da família (amigos, avós, irmão e cunhada);
- Conseguiu uma casa em Vialonga que manteve graças ao apoio de todos e ao seu ordenado;
- Entretanto ficou desempregada porque o Advogado deixou a profissão; Conseguiu trabalho numa imobiliária no Cacém a vender casas mas por motivos de atrasos no pagamento passados dois meses saiu desse emprego;
- Conseguiu ir para tripulante de ambulâncias (tinha o curso); esteve lá um ano; por questões de cansaço devido aos horários (saía de casa às cinco da manhã e entrava às dez da noite) decidiu sair;
- Passou por momentos difíceis porque o trabalho não lhe permitia acompanhar a filha, tinha dias que não a via;
- Nesta fase conheceu a atual marido com quem se começou a relacionar; passados dois meses foi viver consigo e passados três meses decidem comprar casa na Quinta da Piedade;
- O último emprego foi na *Mary Kay* (firma Americana de produtos cosméticos em Alvalade) nos escritórios da faturação; teve um contrato de um ano a recibos verdes; saiu uma vez que não estavam a colocar ninguém a efetivo;
- Desde então (2003) está desempregada (usufruiu do Subsídio de Desemprego) e à espera de ser chamada pelo Centro de Emprego; começou a tirar a carta para ter mais possibilidades de encontrar trabalho na área do escritório – área que gosta e em que procura emprego;
- Realizou em 2006 um Curso de Adultos na área da Costura através do Centro de Emprego em Alhandra com o qual conseguiu obter o 6.º ano de escolaridade (durante seis meses).

Motivos de Inscrição na Formação

- Teve conhecimento da formação através de um anúncio no Jornal – *O Correio da Manhã* – respondeu e foi chamada para a entrevista; tomou a iniciativa sozinha;
- Os principais motivos para a sua inscrição foram o interesse pela área do curso – Cozinha – a obtenção do 9.º ano de escolaridade – associado à maior oportunidade de encontrar emprego, e a necessidade de ajudar as filhas (uma vez que estava desempregada), principalmente a filha com problemas de fala;
- Quando viu o anúncio no jornal estava a realizar o outro curso de costura, no entanto devido a questões de horários (o curso de costura era das 14h às 19h.30m e o curso de cozinha era das 09h.30m às 17h.30m) decidiu desistir do de costura e iniciar o de cozinha; O horário permitia-lhe continuar a tirar a carta de condução;
- Considera que em termos profissionais era difícil encontrar trabalho na área da costura com apenas seis meses de experiência;
- Embora nunca tenha objetivado realizar um curso na área da cozinha, considera ter sido uma boa opção, está a gostar e a aprender muito, está a ser muito gratificante;
- Teve sempre o apoio do segundo marido e do sogro; A mensalidade do infantário da filha mais nova é paga pelos avós paternos.

Processo de Formação

- Não sentiu dificuldades iniciais na entrada no curso – relacionadas com o Balanço de competências;
- Teve dificuldades e pensou desistir da formação no momento da perda da avó e posteriormente do sogro; teve uma “recaída”, teve oito dias em casa – superou a situação com o apoio dos colegas, professores e marido;
- A disciplina que tem mais dificuldades no curso é o Inglês (teve Francês no ensino recorrente), tira as dúvidas com a professora, os colegas e o marido e ainda através de um manual que comprou e no dicionário;
- Embora tivesse receio também da Matemática a forma de lecionar da professora ajuda-a bastante;
- Gosta de todos os professores, cada um à sua maneira, todos acompanham e ajudam bastante os formandos;
- A relação com os colegas também é muito boa; o facto da turma ser pequena também ajuda; tem colegas que a apoiaram muito em alguns momentos difíceis que ocorreram durante a formação, nomeadamente a perda do sogro – considera que ter na formação colegas que “a marcaram muito e que vão estar sempre no seu coração”;
- Considera o apoio prestado pela mediadora pessoal e social importante para a continuação da frequência no curso e para a superação dos seus problemas;
- As aprendizagens mais significativas dizem respeito a aspetos da Cozinha como a higiene, forma de confeccionar e guardar os pratos e conservação; aspetos estes importantes para a posterior realização do estágio e/ou abertura de negócio particular;
- Como principais ganhos da formação identifica a aquisição e atualização de conhecimentos e aquisição de novas experiências; considera tudo importante, que ganha com tudo;
- Considera que foi “complicado” regressar à escola (devido à idade, à “busca de coisas novas” e ao cansaço);
- Exigência na conciliação da vida familiar e formação: maiores responsabilidades, preocupações, prestação de cuidados às filhas, aulas de código, realização das tarefas domésticas, realização dos trabalhos de casa.

Efeitos e Projetos

- Depois de terminar a formação pensa que o seu futuro vai ser diferente por ter o 9.º ano e por ter novos conhecimentos na área da Cozinha;
- Tenciona fazer o estágio final numa instituição que é perto da sua casa, se houver possibilidade de ficar lá a trabalhar aceita a oportunidade;
- Se não ficar outras oportunidades surgirão; talvez crie o seu negócio, abra o seu “próprio cantinho”, uma papelaria ou lojinha – está a pensar num negócio que assegure o futuro das filhas e que dê para ficar para elas.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive em casa própria na Quinta da Piedade (perto de Alverca) com o marido (2.º situação de conjugalidade) e duas filhas;
- A filha mais velha é fruto do primeiro casamento, tem treze anos e tem necessidades educativas especiais (problema na fala); anda na Creche “Os meus filhotes” em S. João da Talha e no ATL;
- A filha mais nova é fruto da atual relação, tem quatro anos; anda no Infantário (é pago pelos avós);
- O nascimento da segunda filha foi pensado e a pedido da filha mais velha;
- O marido interessa-se muito pela filha desta, ela trata-o por pai (está com ele desde os quatro anos);
- O marido trabalha numa firma de isolamentos, há dezanove anos, em que o pai era sócio (com o falecimento do pai assume a sua parte) – tem estabilidade profissional.

Entrevistado 5 – “Isabel”**Sexo:** Feminino**Idade:** 35 anos**Local de nascimento (concelho e país):** Barreiro - Portugal**Residência atual:** Sobralinho (imediações de Alverca)**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 8.º ano**Estado civil:** Separada de facto**Com quem reside atualmente:** Filho**Origens Sociais/Famílias de Origem**

- Nasceu no Barreiro mas foi viver para Campolide devido a problemas pessoais;
- Tem um irmão mais novo que foi para França, desistiu da escola mas completou apenas o 2.º Ciclo, não gostava de estudar; ainda fez a adolescência com a irmã;
- A mãe trabalhou sempre e ainda trabalha como mulher a dias – “ganha bem”;
- O pai (tem 40 e poucos anos) trabalha por conta de outrem – “é homem de sete ofícios”; está a tirar também um curso em Loures, pensa que seja na área Comercial.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- O ensino primário não foi feito sempre na mesma escola – “andou sempre a saltitar”; gostou muito da primária e da preparatória;
- O ensino secundário foi feito na Escola Maria Amália em Lisboa; a partir do 8.º ano de escolaridade deixou de gostar da escola;
- Desistiu da escola aos 18 anos, completou o 8.º ano de escolaridade; os motivos de desistência prenderam-se com o início do trabalho (entrava muito cedo, era muito cansativo) e com a falta de ajuda dos professores (já tinham alguma idade) face a essa situação o que a desmotivou; e com o início dos “namoricos” – total 4 reprovações;
- Começou a trabalhar por opção, para poder comprar as suas coisas;
- A mãe apoiou-a embora tenha insistido que continuasse os estudos uma vez que só lhe faltavam três disciplinas para completar o 9.º ano.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Começou a trabalhar aos 18 anos nas limpezas; trabalhou sempre nessa área; trabalhou em três hotéis (o *Alfa*, o *Íbis* e o *Holliday In*) como empregada de quartos;
- Nunca esteve a contrato;
- Acabou por desistir visto não ter vencimento, nem trabalho certo (tinha mais trabalhos nos meses de agosto e setembro – época alta dos hotéis), ficava em casa com os pais;
- Quando decidiu alugar casa teve que se esforçar mais, inscreveu-se numa firma de limpezas (Limpotécnica), onde esteve a tempo inteiro a contrato durante cerca de quatro anos e meio; rescindiu contrato porque o local onde trabalhava fechou e foi colocada num outro espaço mais distante e de difícil acesso em termos de transportes e também pelo facto de ter dois filhos pequenos;
- Nesse período usufruiu do Subsídio de Desemprego e continuou sempre a procurar trabalho – em jornais, através de familiares próximos, inscrição no Aeroporto e em várias empresas - nunca foi chamada; esteve desempregada durante cerca de um ano e meio; a oferta de formação do Centro de Emprego exigia o 9.º ano;
- A sua profissão de sonho era ser Psicóloga ou trabalhar com crianças numa creche.

Motivos de Inscrição na Formação

- Teve conhecimento do curso através de um cartaz na creche do filho onde estava referenciado que precisavam de pessoas para frequentar o curso de Cozinha; inscreveu-se por iniciativa própria, sozinha sem o aconselhamento de ninguém;
- Motivos de inscrição: interesse pela área e vontade de aperfeiçoamento da mesma e obtenção do 9.º ano de escolaridade – associado à perda de oportunidades profissionais por não possuir este nível de escolaridade;
- Objetivos da formação: melhorar a vida; “avançar um pouco” - mudar de profissão;
- Elevado grau de satisfação por ter sido selecionada para a formação;
- Importância atribuída ao facto da formação ser remunerada, se não fosse não a estaria a fazer.

Processo de Formação

- Na fase inicial de formação, no Balanço de Competência foi difícil escrever acerca do percurso de vida/acontecimentos do passado – emocionou-se;
- Não sentiu dificuldades relacionadas com a formação de base, com a aprendizagem das disciplinas; gosta de todas – tinha dificuldades em Matemática e na formação não sente isso; gosta mais de Francês e com o tempo está a gostar do Inglês e a conseguir aprender; não tinha conhecimentos ao nível da Informática e já domina os conhecimentos básicos;
- Não tem nenhum aspeto a apontar que lhe desagrade, gosta muito de tudo – horários, colegas, cozinha, situação de aprendizagem em adulto;
- Considera os formadores “espetaculares”, apoiam muito, empenham-se para que os formandos aprendam e os métodos que utilizam são eficazes, dão resultados;

- Existe uma boa relação entre colegas (grupo pequenos) – relação de entreatajuda, “desabafo”, valorização pessoal/emocional;
- Retira como aprendizagens mais significativas as relacionadas com a Cozinha, as Línguas, “tudo um pouco”;
- O balanço final da experiência de formação é muito positivo, em todos os aspetos, é tudo positivo – destaca a experiência com todas as pessoas que a apoiaram, incluindo formadores e colegas.

Efeitos e Projetos

- A principal preocupação após conclusão da formação é encontrar emprego;
- Gostava de continuar a fazer formação na área da cozinha para progredir ao nível das habilitações (12.º ano) – fica em aberto a continuação dos estudos – gostava de “aprender mais e mais” e “ser alguém na vida”, “bem alto”; se houvesse oportunidade não hesitaria;
- Em termos imediatos a procura de emprego será na área da Cozinha sob o critério de horário compatível com os horários do filho;
- A Cozinha é a área de eleição por motivos de interesse, gosto pela arte e também pelas questões do mercado de trabalho – descoberta de uma vocação;
- O seu trabalho ideal seria abrir um restaurante por conta própria (nem que fosse uma casinha, uma coisa pequenina), ter rendimentos próprios;
- O único projeto futuro que tem é “ter uma vida melhor” – possibilidade de dar mais apoio aos filhos e aos pais e deixar de depender destes.

Situação sociofamiliar Atual

- Mora no Sobralinho (nas imediações de Alverca);
- Tem dois filhos, de 4 e 8 anos; vive apenas com o filho mais novo; o filho mais velho vive em casa da avó paterna em Fetais;
- O companheiro, com quem vivia há 14 anos (relação que tinha desde os 18 anos), deixou a família quando o filho mais novo tinha 2 anos;
- Vive na casa que comprou com o pai dos seus filhos, com a saída deste ficou a suportar todas as despesas – só o conseguiu com a ajuda dos pais;
- O filho mais novo anda na Creche e demonstra gosto pela escola (escrever, fazer letras, etc.); o filho mais velho anda na escola em Fetais e não demonstra tanto interesse pela mesma (é acompanhado pelos avós);
- A organização do seu dia a dia passa por levar o filho à Creche, apanhar o autocarro para ir para a formação para entrar às 9h.30m.

Entrevistado 6 – “Clotilde”

Sexo: Feminino
Idade: 35 anos
Local de nascimento: Viseu
Residência atual: Alverca
Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA): 4.º ano
Estado civil: Separada de Facto
Com quem reside atualmente: Mãe

Origens Sociais/Famílias de Origem

- Os pais vieram nos anos 60 de Viseu para a periferia de Lisboa à procura de melhores condições de vida;
- O pai depois de vários trabalhos pontuais conseguiu trabalho na CP, onde trabalhou até altura do seu falecimento;
- A mãe foi sempre doméstica (nunca exerceu qualquer profissão);
- Os pais tinham ambos a 4.ª classe.
- Tem dois irmãos (um vive, atualmente, em Espanha e o outro é motorista na CP);
- Tem conseguido responder às exigências da vida com a ajuda dos pais, em momentos muito difíceis da sua vida teve sempre o apoio dos pais (ex: imediatamente após o nascimento da filha altura em que o companheiro a “deixou”).

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Saiu da escola com 14 anos – frequentava o 5.º ano, reprovou quatro vezes;
- A saída da escola deveu-se ao facto de “não gostava da escola, os professores não apoiavam...não é como aqui, que quando dizemos que não sou capaz”, os formadores dizem logo é sim senhor!
- Os pais apoiaram a sua saída da escola;
- Começou a trabalhar imediatamente após saída da escola.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Começou a trabalhar aos 14 anos, imediatamente após sair da escola;
- Trabalhou num cabeleireiro;
- Teve vários trabalhos no ramo da restauração, como empregada de balcão ou de cozinha (substituição da pessoa encarregue da confeção das refeições).

Motivos de Inscrição na Formação

- Andava à procura de trabalho e uma cunhada informou-a da formação (a cunhada também andava à procura de emprego mas acabou por não se inscrever);
- O facto do curso ser financiado permitiu a sua frequência no mesmo;
- Revela que se houvesse um curso semelhante a este até ao 12.º ano continuaria a estudar.

Processo de Formação

- Gostou muito do processo de formação, realça a relação estabelecida, particularmente, com os formadores e o apoio prestado pelos mesmos;
- No ensino dito normal, não gostava de Matemática, no curso passou na disciplina – “Eu por exemplo não gostava de Matemática, não percebia, e agora adoro, a formadora é extraordinária”.

Efeitos e Projetos

- Demonstrou dificuldade e receio em falar do futuro e de eventuais projetos;
- Em termos profissionais gostava de trabalhar na área da Cozinha, mas se não conseguir trabalha noutra área qualquer “sempre fui assim, não tenho qualquer problema em arregaçar as mangas e trabalhar”;
- Revela que os projetos mais importantes são: “arranjar trabalho...saúde e dar uma boa vida à minha mãe e à minha filha, é só isto...não penso em mais nada, são as minhas ambições”.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive há três anos em casa dos pais, isto é, após o nascimento da sua filha;
- O pai, entretanto, faleceu;
- A filha tem atualmente 4 anos;
- Foi abandonada pelo companheiro aquando do nascimento da filha.

Entrevistado 7 – “Florbela”

Sexo: Feminino

Idade: 36 anos

Local de nascimento: Moçambique

Residência atual: Póvoa

Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA): 4.º ano

Estado civil: Vive em União de Facto

Com quem reside atualmente: com o terceiro companheiro e o filho

Origens Sociais/Famílias de Origem

- Nasceu em Moçambique; foi para os Açores com cinco anos (o avô era açoriano) com a mãe, avó e irmã;
- O pai faleceu quando era bebé;
- Tem uma irmã com onze meses de diferença de si;
- Nos Açores foi criada num colégio de freiras até aos oito anos de idade, em regime de internado – ia a casa nas férias do verão (três meses);
- Depois foi para Lisboa com a família (avó, mãe e irmã); viveu em vários locais: Caneças, Amadora e Queluz; por motivos financeiros foi obrigada a mudar de localidade;
- Considera ter tido uma infância “complicada” porque cada vez que se estava a habituar a um sítio, a estruturar-se, a ter amigos mudava;
- Tem doze tios que vieram também para Portugal, ao início ficaram todos juntos (com a avó que tinha vindo primeiro para organizar as coisas), depois cada um arranjava casa;
- Deixou de estudar para começar a trabalhar e dedicar-se à casa (porque era a mais velha): a avó trabalhou na costura e a fazer limpezas, mais tarde foi-lhe detetado cataratas e deixou de trabalhar; a mãe trabalhava na Igreja nas Galinheiras a fazer limpeza e entretanto ficou doente (invalidez numa perna) e fica desempregada; viviam na altura em Fetais, Casal de São Brás;
- A mãe vive no Barreiro com o padrasto que se encontra acamado (é a mãe que cuida dele com dificuldades – não tem poder económico para colocá-lo num lar); a entrevistada conseguiu para a mãe uma reforma por invalidez (processo complicado por esta nunca ter efetuado descontos);
- A avó tinha a reforma do seu avô (era trabalhador do Estado em Moçambique, mas como era na altura colónia portuguesa teve direito a uma reforma portuguesa), apoio basilar para conseguir pagar o lar onde esteve antes de falecer;
- A entrevistada optou por fazer sempre descontos para no caso de ficar doente ou precisar de uma reforma poder ter direito;
- A irmã tem 35 anos, está grávida e está na Bélgica; vem de vez para Portugal devido à transferência do marido para uma multinacional com firma em Portugal; tem uma boa relação com a irmã, afirma que “nunca lhe faltou nada”, mesmo quando era a entrevistada que trabalhava, pagou-lhe sempre os estudos – a irmã completou a 10.º ano de escolaridade.

Trajatórias Sociais/Percurso Escolar

- Deixou de estudar aos dezasseis anos, estava no 5.º ano, para começar a trabalhar - total 6 reprovações;
- Afirma que gostava da escola e que era sua intenção continuar a estudar à noite, ainda se matriculou e foi a duas aulas; no entanto devido a incompatibilidades de horários (saía às 22h), à não existência, na altura, do regime de trabalhador-estudante (em termos financeiros ficava a perder - quanto mais trabalhava, mais recebia) foi obrigada a desistir;
- Salaria ainda como fator decisivo para deixar de estudar o facto de se ter juntado com um rapaz aos dezassete anos e ter sido mãe aos dezoito anos – essa relação durou cinco anos;

Trajatórias Sociais/Percurso Profissional

- Começou a trabalhar aos dezasseis anos num *Snack-Bar* em Queluz; depois passou por vários restaurantes em Queluz; trabalhou na Amadora e esteve dois anos a trabalhar num refeitório de um Lar de Idosos na Santa Casa da Misericórdia em Campo Maior (Alentejo), depois foi para Lisboa trabalhar para a *Vela Latina*;
- Desde os dezasseis anos trabalhou nuns doze restaurantes na secção de pastelaria; trabalhou sempre na restauração por questões de maior oferta de trabalho nessa área, por questões de “poupança” ao nível das refeições, pelas questões de horário, nomeadamente as três horas de folga à tarde que lhe permitiam ir a casa ajudar a mãe (tinha sido operada ao estômago) e a avó e arrumar as coisas e também pelo gosto/interesse despoletado pela área;
- Trabalhou também numa retrosaria e numa florista – não era o que gostava;
- Entretanto a sua situação familiar complicou-se: separou-se do pai da filha e voltou a viver com a mãe (durante um/dois anos), por necessidade arranjou dois trabalhos, de dia num restaurante (das nove às dez da noite, com três horas de intervalo à tarde) e à noite a repor produtos no Continente em Alfragide (entrava às cinco da manhã e saía às sete da manhã) – nesta fase quase não via a filha;
- Entretanto a mãe juntou-se com um senhor e foi viver para o Barreiro, a entrevistada fica a residir com a filha na casa da mãe em Queluz;
- Nesta fase conheceu o segundo marido, era feirante;

- A entrevistada trabalhava num restaurante, a pedido do marido saiu desse trabalho e foi ajudá-lo; no início não gostava dessa vida (levantar às quatro da manhã); levava a filha consigo, na altura desta ir para a escola fica à responsabilidade da sogra (mãe do segundo marido), é criada por ela;
- A entrevistada ajudou o marido a vender nas feiras, tarefa que deixa na época em que tem a segunda filha, fruto desse relacionamento (a filha nasceu na carrinha de trabalho na Praça de Espanha); a filha prefere andar com o pai nas feiras do que ir à escola;
- Passados cinco anos decide terminar o relacionamento pelo facto do seu companheiro ser muito possessivo e ciumento; após a separação viveu um processo conflituoso que envolveu o tribunal, tendo a guarda do poder paternal sido entregue ao pai;
- Entretanto foi viver para o Alentejo; esta filha de há uns tempos para cá passa o fim de semana com a mãe (foi o máximo que conseguiu);
- Em Campo Maior trabalhou na Cozinha de um Lar de Idosos;
- Conheceu o terceiro e atual companheiro em Campo Maior;
- Quando voltou para Lisboa alugou um quarto na Póvoa de Santa Iria e trabalhou num restaurante, em Carnaxide. Acabou por desistir deste emprego porque o restaurante fechava às duas horas da manhã, sendo o único transporte o táxi, "era mais o dinheiro que eu gastava do que eu ganhava";
- Devido a contactos anteriores procurou uma Assistente Social com o objetivo de ajudá-la a encontrar emprego num Lar, devido à sua experiência anterior. Com a ajuda da técnica conseguiu trabalho num Lar de Idosos no Restelo, onde esteve durante seis meses (experiência atribulada – apresentou queixa do Lar);
- Procurou novamente a Assistente Social que a encaminhou para um estágio de três meses, ao fim dos quais assinou contrato, na Vela Latina, a exercer funções como ajudante de pasteleira por nove meses, entretanto ficou grávida de um rapaz;
- Deixou o quarto alugado e passou a viver na casa do marido (ganhou uma proximidade com os sogros);
- Percurso profissional atravessado por muitos "empregos" e muitas situações de desemprego (durante este tempo nunca beneficiou de qualquer tipo de apoio social, apenas de pessoas);
- Percurso pessoal atravessado por uma problemática que não foi identificada, por estratégia de omissão da entrevistada; problemática essa que implicou apoio institucional por associação a qual não foi precisada mas que parece relacionada com a inserção de toxicodependentes.

Motivos de Inscrição na Formação

- Através da ajuda da Assistente Social "eu pedi (...) ajuda para entrar num curso de formação pensando na sua experiência como ajudante de cozinha (...)";
- As expectativas em relação à entrada no curso eram baixas, em virtude da entrevistada pensar que era necessário ter o 9.º ano e como havia muitas pessoas à procura de emprego, chegou a dizer que não acreditava que ia entrar;
- Mostrou-se interessada em frequentar o curso; ser na área de Cozinha acabou por ser uma coincidência, mas a Assistente Social sabia a sua vida e o seu historial no ramo, o que possivelmente também ajudou;
- Os motivos da inscrição no curso de Cozinha estão ligados à "questão de gostar e de arranjar melhor colocação, em vez de trabalhar sempre como ajudante de cozinha (...)";
- Relativamente a perspetivas da área de formação profissionalizante, a entrevistada não tem dúvidas, o seu sonho é ser cozinheira "Não é ser ajudante de cozinheira!"; nunca tinha tido dinheiro para entrar nas escolas de hotelaria;
- Não hesitou escolher a formação em vez de outro trabalho numa pastelaria "por causa da minha carreira"; sempre quis ter o 9.º ano e nunca tido essa oportunidade, além de obter uma carteira profissional ou um diploma que comprove a que é cozinheira (não pensa em desistir, "aconteça o que acontecer");
- Continuou a ser solicitada para alguns empregos, mas não aceitou nem pretende aceitar porque considera a obtenção do diploma muito importante "eu tenho que ter estabilidade, tenho que ter alguma coisa que me agarre para o resto da minha vida";
- Se não existisse Subsídio para o filho frequentaria o curso de qualquer forma, uma vez que a sogra tomaria conta do filho; mesmo se não beneficiasse de ordenado pensaria em frequentar o curso se tivesse apoio para o passe e alimentação.

Processo de Formação

- Não teve dificuldades em regressar à escola na idade adulta;
- Considera que adquirira conhecimentos e, por isso, na Cozinha havia coisas que sabia fazer, "já sabia fazer de olhos fechados";
- Na fase da entrevista sobre o balanço das competências, não gostou de quem a entrevistou por achá-la ríspida, porém, considera-a agora uma "pessoa super simpática" e "agradável";
- As dúvidas iniciais prenderam-se, essencialmente com dificuldades nas disciplinas, "em relação a Matemática", à exceção de Cozinha e Inglês, porque sempre conversou em inglês. Também ficou assustada com a Informática, porque não sabia mexer, mas foi-se adaptando;
- Agora gosta de todas as disciplinas "Gosto de tudo!"; não sente medo de nenhuma área e até passou a gostar de ir ao quadro (sente-se à vontade e se errar, aprende);
- Devido a problemas de saúde teve que faltar ao curso, mas nunca pensou em desistir; teve sempre o apoio de colegas e das formadoras que a ajudaram a acompanhar as matérias lecionadas;
- Aprendizagens mais significativas: aprendeu de novo "Muita coisa!"; aprenderam a "empratar, a servir (...) guarnição de um prato de carne e num prato de peixe (...)";

- Aspectos mais positivos: considera a relação entre as pessoas e o facto de serem tratados ao mesmo nível, independentemente das suas vidas; valoriza a aprendizagem das contas e equações, o não ter medo dos professores (...), o confiar nas pessoas (...);
- O balanço global que faz desta experiência é positivo e considera que não existem aspectos negativos;
- Gosta do horário e em relação ao dinheiro "podia ser melhor", mas menciona que para quem está a aprender "não podemos querer muito mais".

Efeitos e Projetos

- Considera que o curso mudou um "bocado" a sua vida só pelo facto de ter a oportunidade de o fazer, pensava que não iria ser chamada – visão pessimista das oportunidades associada ao percurso de vida assente nas dificuldades e sacrifícios;
- O curso teve efeitos ao nível da elevação da autoestima da entrevistada, sabe que "é capaz" e ao nível de mudanças no modelo educativo – mãe como exemplo para os filhos;
- O estágio final de curso quer realizá-lo fora da sua zona, em Lisboa; as razões apresentadas estão relacionadas com o facto da sua zona ter evoluído pouco nos últimos anos e o comércio ser muito tradicional; quer estagiar num local "melhor";
- A sua ambição futura é poder trabalhar num restaurante de um hotel ou num restaurante "bom", "chique" – no sentido da aprendizagem de coisas novas, da evolução profissional;
- Em termos de continuação dos estudos é difícil pelas questões dos horários que existem no ramo da hotelaria;
- No entanto a entrevistada considera ter disponibilidade para continuar esse ramo graças à rede de apoio que tem (marido e sogros) e está disposta a fazer os sacrifícios inerentes à profissão por si escolhida (chegar tarde a casa, não ter fins de semana livres, estar pouco tempo com os filhos, marido e família, etc.);
- A sua maior ambição/sonho é trabalhar mesmo na área da hotelaria - gosta da área;
- No fim do curso a frequência no mesmo trouxe-lhe maior segurança pessoal e convicção nas suas capacidades – pode dizer "eu sei fazer" e se lhe mandarem fazer a entrevistada sabe mesmo fazer;
- Os seus projetos de vida futuros são ter "liberdade financeira" e o próprio negócio;
- Um dos objetivos da entrevistada, após conseguir ter um emprego estável, é tirar a carta.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive com o terceiro companheiro e com o filho de ambos de dezanove meses, em casa própria na Póvoa; compraram a casa onde os sogros viviam há trinta e dois anos, está em nome da entrevistada e já só lhe falta pagar um ano de empréstimo da casa ao sogro (o sogro é que fez o empréstimo em seu nome);
- Depreende-se que o companheiro trabalha por conta de outrem no ramo da construção civil no Cacém;
- A filha do primeiro casamento/união tem dezanove anos, está no 10.º ano e é boa aluna, é muito "estudiosa"; vive com os avós paternos (pais do segundo marido) em Mirandela; foram os avós paternos que sugeriram que a neta fosse viver com eles, a decisão a entrevistada deixou que fosse a filha a tomar; considera que lhe custou a decisão tomada mas que pela felicidade da filha abdica da sua; mantém contacto regular com a filha pelo telefone, por visitas frequentes e por a filha vir passar férias consigo; a filha mantém uma boa relação e contacto com a irmã do "meio" (fruto do segundo casamento);
- A segunda filha, do segundo casamento, tem nove anos; não quer ir à escola, mas a entrevistada acha que é fundamental porque hoje em dia para qualquer trabalho é preciso ter habilitações académicas; a criança vive com o pai (este tem o poder parental) em Casal de Cambra/Caneças; atualmente já passa bastantes fins de semana com a mãe (férias, Natal, Passagem de Ano – vem quando quer) depois de uma longa fase em que isso não aconteceu porque a mãe não tinha condições e porque ela não aceitava que a mãe tivesse outra pessoa;
- A entrevistada gostava que as filhas prosseguissem os estudos, na área que gostem, para terem um emprego estável e mais seguro;
- Chega a casa da formação às 20h.40m; o filho está num infantário privado (paga duzentos e cinquenta euros por mês, mas recebe apoio de cento e oitenta euros) conseguido através da Assistente Social (beneficia do transporte casa-escola);
- Quando chega a casa da formação organiza tudo para o marido e para o filho, e para o dia seguinte;
- O marido está a terminar de tirar a carta – tencionam comprar carro com a ajuda dos pais do marido;
- Tencionam sair, passear, ir ao Alentejo, estar com os amigos – tem muita facilidade em fazer amigos e "bons" amigos.

Entrevistado 8 – “Manuela”**Sexo:** Feminino**Idade:** 45 anos**Local de nascimento:** Trás-os-Montes; Dist. Vila Real**Residência atual:** Póvoa de Santa Iria**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 6.º ano**Estado civil:** Separada de Facto**Com quem reside atualmente:** vive com o filho mais velho e a filha mais nova**Origens Sociais/Famílias de Origem**

- É natural de Trás-os-Montes, distrito de Vila Real;
- Tem quatro irmãos (mas eram oito); foi viver para Sacavém com 6 anos, a irmã mais nova tinha 9 meses e o irmão mais novo já nasceu em Sacavém; Começaram todos a trabalhar com 14 anos;
- O pai já faleceu, era reformado, quando veio para Sacavém trabalhou numa fábrica de loiça e numa de cortiça, tinha um trabalho fixo; a mãe trabalhava a dias, com a morte do pai foi para o Norte;
- Atualmente, o irmão mais velho está em Almada e trabalha num armazém; o irmão a seguir mora em Santa Iria e é encarregado de obras; a seguir é a entrevistada; depois a irmã a seguir é doméstica e o irmão mais novo trabalha com o irmão que é encarregado de obras.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Deixou a escola aos 12 anos, porque foi “obrigada”; ficou com o 6.º ano de escolaridade; foi-lhe difícil abandonar os estudos porque gostava da escola e gostava de continuar a estudar; embora os pais tivessem ponderado a sua retirada da escola, os irmãos não a deixaram continuar a estudar porque também tinham sido obrigados a sair;
- Nunca reprovou;
- Após sair da escola frequentou um curso de Corte e Costura – “Cose e Corte”;
- Começou a trabalhar aos 14 anos.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- O primeiro emprego foi aos 14 anos numa fábrica de costura nos Olivais onde permaneceu durante dois ou três anos (gostou do trabalho);
- Casou e teve 7 anos a morar em São João da Talha, teve três filhos, uma rapariga e dois rapazes; a rapariga faleceu com 3 meses;
- Trabalhou em refeitórios (*DanCake* e *Sagres*) e cozinhas; trabalhou na cozinha da *TAP* (chamada cozinha fria, na preparação dos pratos que vão para os aviões) durante seis anos (local onde trabalhou mais tempo) sempre com contrato, quando um acabava ficava quinze dias em casa para não entrar para o quadro e depois voltava;
- Embora gostasse do trabalho na *TAP* teve de despedir-se devido a alterações que lhe ocorreram na vida: foi morar para a Póvoa, separou-se do marido (os filhos tinham 5 e 7 anos) de quem ainda não está divorciada, passados poucos meses teve uma filha fruto de outra relação, quando esta tinha 6 meses o pai falece; ficou com três filhos a seu cargo, não tinha com quem os deixar e o horário de saída do trabalho era às 23h/24h – esta é considerada a fase mais difícil da sua vida, contou sempre com o apoio dos pais;
- Os trabalhos seguintes foram em refeitórios;
- Conseguiu trabalho através do Centro de Emprego num Infantário perto de casa, onde trabalhou dois anos, inicialmente na parte do refeitório a servir as crianças e depois esteve um ano nas salas dos 4/5 anos; no final ou entrava para o Quadro ou saía da Instituição e no momento não havia colocações; foi para casa;
- Como estava em lista de espera no Centro de Emprego e dada a sua idade davam prioridade aos mais novos decidiu iniciar a atividade de ama particular em casa – último trabalho antes de iniciar a formação;
- De todas as atividades que teve a que mais gostou foi tomar conta de crianças;
- Apesar das mudanças todas de trabalho, considera que teve sempre alguma estabilidade, teve sempre contrato e quando ficava desempregada usufruía do Subsídio de Desemprego;
- O período mais longo em que ficou a usufruir do Fundo Desemprego foi enquanto ama;
- Deixou de ser ama particular para ir tirar o 9.º ano, ou seja, a formação.

Motivos de Inscrição na Formação

- Teve conhecimento da Formação através de um amigo que trabalha numa IPSS; inscreveu-se e foi chamada para a entrevista;
- Os motivos para a frequência num Curso de Educação de Adultos prendem-se com a aquisição de mais conhecimentos para “chegar mais longe” e para a obtenção do 9.º ano de escolaridade – associado à possibilidade de encontrar um trabalho melhor e concretizar os seus objetivos;
- Estes passam por tomar conta de crianças num Infantário, especialmente num Infantário de Vialonga onde existem crianças abandonadas, ser Auxiliar da Ação Educativa;
- Atribuição de elevada importância à falta de estudos, nomeadamente ao 9.º ano de escolaridade, no impedimento de continuação de trabalho no Infantário onde trabalhou (todas as auxiliares que lá trabalhavam possuíam esse nível de escolaridade e não gostaram da passagem direta da entrevistada do refeitório para a sala das crianças);

- Embora o curso seja na área da Cozinha não constitui qualquer tipo de obstáculo uma vez que gosta da área e pela sua experiência profissional no ramo. No entanto, a sua perspectiva de futuro não passa pela mesma, a menos que seja uma condição para entrar na área da ação educativa;
- Não se inscreveu num curso para Auxiliar da Ação Educativa porque não procurou, foi do curso de Cozinha que teve conhecimento imediato, foi o que "lhe apareceu";
- Teve sempre o objetivo de tirar o 9.º ano, pelo que durante alguns meses andou a estudar à noite (quando a filha tinha cerca de 8 anos, depois de sair do Infantário) numa escola perto de casa, no entanto a sua vida não lhe permitiu terminá-lo;
- Considera os apoios concedidos pelo curso (financeiro, subsídio de alimentação, apoio na questão dos filhos) muito importantes, sem os quais não tinha possibilidades para frequentar o mesmo.

Processo de Formação

- Inicialmente houve um esforço de adaptação derivado ao fator idade, era a mais velha dos formandos (tinha 44 anos e os outros tinham entre os 22 e os 30 anos);
- No Balanço de Competências teve algumas dificuldades ao nível do Inglês e das TIC, disciplinas que nunca tinha tido e que teve mais dificuldades ao longo do curso (especialmente o Inglês);
- Considera que tem mais dificuldades e menos capacidades de compreensão devido à idade, no entanto dada a sua força de vontade para concretizar o 9.º ano e atingir os seus objetivos tais obstáculos foram superados;
- Está satisfeita com o modo de funcionamento do curso no geral, o horário, o tipo de disciplinas – considera todas importantes. Porém, para si, o ensino do Português é muito diferente do ensino da Língua Portuguesa lecionado no ensino recorrente, está mais ligado à comunicação;
- Existe uma boa relação, de "à-vontade" com a mediadora pessoal e social – vê-a como uma colega – e com todos os formadores – condição importante para a aprendizagem e para a exposição de dúvidas/dificuldades;
- Valorização da frequência no curso – "foi muito bom e aprendeu muito" – pelas disciplinas e pela relação estabelecida com as colegas;
- Valorização primordial das aprendizagens ao longo da vida em todos os contextos;
- Não considera que para tomar conta de crianças sejam necessários estudos, é necessário gosto pelo que se faz, gosto por crianças, carinho, compreensão – aptidões inatas do ser humano, apreendidas na "faculdade da Vida"; "é o que se sente, vem do interior da pessoa";
- O balanço global de toda a experiência de formação é bastante positivo, "gosta de tudo": colegas, formadores, forma de ensino, "à-vontade" com os formadores. Não existe nenhuma aspeto negativo a apontar, a não ser a questão da remuneração a qual sabem que nada se pode fazer.

Efeitos e Projetos

- Concretizar os objetivos definidos - ir trabalhar com crianças num Infantário, preferencialmente crianças abandonadas – ambição em termos imediatos pós formação e a longo prazo/definição precisa do projeto de vida futuro;
- Realizar o estágio final de curso numa cozinha, ainda não sabe onde (pode propor um local ou pode ser a instituição a propor);
- Não perspectiva trabalhar na Cozinha, só em último caso;
- Não prevê continuar os estudos – considera não ser necessário para o trabalho com crianças e possivelmente não terá tempo dado a obrigatoriedade de fazer turnos no tipo de trabalho que pretende.

Situação Sociofamiliar Atual

- Mora na Póvoa de Santa Iria numa casa da Câmara há 10 anos, não paga renda, vive com o filho mais velho (21 anos) e a filha mais nova (13 anos);
- O filho mais velho possui o 9.º ano de escolaridade e trabalha na *Covina* (quis deixar de estudar para poder comprar as suas coisas, pensava estudar à noite);
- A filha frequenta o 6.º ano, mas não gosta muito de estudar – a mãe incentiva-a a estudar, embora ache que não é "dada à escola"; gostava de entrar na novela "Morangos com Açúcar";
- O filho do meio embora tenha 19 anos já é pai de uma menina de 2 anos, vive com os sogros e trabalha com o sogro, a pôr chão flutuante – deixou a escola pelas circunstâncias;
- Está separada de facto do marido, este "não lhe dá o divórcio";
- Os filhos rapazes são fruto do seu casamento e a rapariga de uma outra relação amorosa que terminou devido ao falecimento do sujeito quando a filha tinha 6 meses;
- Devido ao falecimento do seu pai, a sua mãe foi para o Norte – só tem o apoio da irmã atualmente;
- Vive independente dos pais desde os 21 anos;
- Teve o apoio dos filhos para fazer o curso, os irmãos achavam que não iria conseguir – teve sempre o apoio da irmã mais nova para tudo (organização do dia, imprevistos, ajudas com a filha, financeiramente).

Entrevistado 9 – “Ivone”

Sexo: Feminino
Idade: 26 anos
Local de nascimento: Moçambique
Residência atual: Bom Retiro - Vila Franca de Xira
Último grau de escolaridade completo: 7.º ano
Estado civil: Separada de Facto
Com quem reside atualmente: Filha

Origens Sociais/Famílias de Origem

- Nasceu em Moçambique e reside em Portugal há cinco anos;
- Tem 26 anos e teve a filha aos 21 anos;
- A família está toda em Moçambique;
- Veio para Portugal com o pai da sua filha, por motivos de insucesso de uma empresa de importação e exportação que tinham em Moçambique;
- A mãe é reformada e faz trabalho de limpeza esporadicamente; trabalhava num banco antes da reforma; “conseguiu ir até ao 9.º ano”, sendo trabalhadora-estudante;
- Desconhece o que o pai faz a nível profissional, porque está separado da mãe há mais de vinte anos; trabalhou num hotel e não prosseguiu estudos como a mãe;
- Tem uma irmã mais velha, que não exerce atividade profissional, “depois (...) outro a seguir, depois (...) os outros irmãos que vão a seguir”; os irmãos mais novos ainda frequentam a escola, com exceção da irmã a seguir, que teve uma filha e anda à procura de emprego (são sete irmãos, incluindo a entrevistada).

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Concluiu o 7.º ano em Moçambique;
- Saiu da escola com 18 anos, frequentava o 8.º ano de escolaridade;
- Reprovou 5 vezes.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Esteve numa situação de ilegalidade em Portugal, e ia trabalhando em limpezas na construção civil, sujeitando-se a salários baixos;
- Teve apoio de uma instituição de intervenção social, e devido aos poucos recursos financeiros, a sua filha estava com o pai;
- Vivía em casas de pessoas que sentiam “pena” e chegou a estar numa Pensão (por dois dias) com o apoio da Segurança Social;
- Inscreveu-se em agências de trabalho temporário (após a obtenção da autorização de residência) e conseguiu emprego na *Matutano*, como embaladora, e num armazém; muitas vezes tinha que fazer horário noturno;
- Os trabalhos que teve “eram muito pesados” e “cansativos”;
- Nunca recebeu Subsídio de Desemprego, embora estivesse “tempos desempregada” (fases em que tinha apoio financeiro por parte do pai da filha em relação à mesma).

Motivos de Inscrição na Formação

- Inscreveu-se no curso de Cozinha com a ajuda de uma Assistente Social (apoio através da instituição Mãe Solteira);
- Decidiu deixar a vida de trabalho e voltar a estudar para estar mais tempo com a filha, ir buscá-la à escola no horário “normal” e ficar com ela à noite sem depender de ninguém;
- Outro motivo de inscrição na formação prendeu-se com o facto de poder exercer uma profissão e ter oportunidade de aumentar os estudos, tendo equivalência ao 9.º ano de escolaridade;
- Tinha interesse na área da Cozinha, porque gosta de cozinhar;
- A mãe pedia-lhe para voltar a estudar e o Curso de Cozinha apareceu como uma boa oportunidade para o fazer; não tinha voltado a estudar antes por estar ilegal;
- Não hesitou em deixar de trabalhar na *Matutano*, apesar de ganhar lá “muito mais”; preferiu fazer o Curso e estar mais perto da sua filha;
- Além do apoio auferido pelo Subsídio de Formação, recebe também apoio para a filha frequentar o jardim de infância.

Processo de Formação

- Sentiu muitas dificuldades iniciais, visto que não estudava há uns “7, 8 anos”; “principalmente em Matemática, em Moçambique é diferente daqui”;
- Apesar das dificuldades, nunca pensou em desistir do Curso;
- Ao deparar-se com dificuldades pede apoio ao formador ou aos colegas; considera os formadores “super atenciosos” e voltam a explicar sempre que necessário;
- Não sentiu dificuldades em regressar à escola na idade adulta, considera “uma coisa normal”. Em Moçambique é habitual as pessoas frequentarem a escola ao longo de toda a vida, mesmo quando existe alguma paragem, retornam a estudar “pessoas com os seus 40, 50 e tal anos na Escola outra vez”.

- Balanço de competências: revela que não teve dificuldade em passar por entrevistas até achou “engraçado (...) a altura da gente preencher as fichas”, “achámos graça às perguntas, eram um bocadinho chatas”;
- Modo de funcionamento do curso: gosta muito da disciplina de Inglês mas irrita-se porque, quando residia em Moçambique falava inglês com amigos estrangeiros e quando veio para Portugal deixou de falar, “nunca tinha aprendido inglês assim numa aula”, uma vez que em Moçambique só iniciavam formação na língua estrangeira a partir do 8.º ou 9.º ano; sente dificuldades na aprendizagem dos verbos em inglês;
- O facto de existir um mediador pessoal e social, que acompanha o processo de formação dos formandos é muito importante, p. e. em situações em que é necessário falar com os formadores e têm receio de ser mal interpretados;
- Pede ajuda ao mediador em situações de dificuldades e problemas pessoais “acaba por ter também aquela parte de nossa Psicóloga”;
- Aspectos positivos: gosta do Curso e dos seus colegas “É (...) a família que criei aqui” (é o que leva de mais importante);
- Os colegas dão “imensa força”, nos momentos mais difíceis. São uma ajuda para não entrar em depressão e ficar em casa, tem mais vontade de sair de casa, bem como de falar e arranjar-se;
- A formação, de forma geral, ajudou a ter uma vida mais orientada;
- Aspectos negativos: “foi tudo positivo”; refere a pena que teve de algumas colegas que desistiram “Porque acho que tavam a andar bem e távamos a dar todos super bem”;
- Considera que é raro chatear-se e não há nada que a faça chatear no Curso, porque é uma pessoa aberta com toda a gente “se as pessoas não gostam de alguma coisa que eu faço prefiro sempre que me digam” e ainda não viu nada que fizesse e os colegas não gostassem (está bastante satisfeita);
- Gosta de todas as disciplinas, explica que “adora” os formadores e considera que pensa que o sentimento é recíproco “é sempre as aulas e piadas no meio, pronto, gosto de tudo”;
- Relata que já aprendeu muito com a Formadora de Cozinha e pensava que sabia cozinhar, apesar da sua aprendizagem nesta área ser baseada no que via na televisão durante o período de gravidez, uma vez que não saía muito de casa.

Efeitos e Projetos

- Espera conseguir ter equivalência ao 9.º ano e a profissão na área da Cozinha, “que é uma coisa” que gosta;
- É da opinião que o Curso será um contributo para mudar a sua vida, mas tem receio dos horários dos trabalhos de Cozinha, “mete-me muito medo como é que eu vou fazer com a minha filha, em termos de deixar na Escola e ir buscá-la”;
- Acredita que o Curso lhe dê muitas hipóteses mas não sabe o que vai fazer;
- Vão fazer estágio e após o mesmo tem medo que a sua vida volte a ser como anteriormente;
- Relativamente ao sítio onde gostaria de trabalhar, não pretende escolher, nem quer “coisa em grande”. Tem consciência de que quando o Curso acabar não tem capacidade para esse tipo de trabalho, prefere “uma coisa pequena e começar a seguir, ter mais capacidades pra isso”;
- Os objetivos, quando acabar o Curso, passam por procurar trabalho, o que já começou a fazer para garantir que tem emprego, imediatamente após a conclusão do Curso;
- Tem procurado trabalho em Alverca e Vila Franca de Xira, “tem aparecido uns Restaurantes”, nos quais poderá estagiar (confronta-se com o facto de ter que fazer jantares - horário noturno);
- Se aparecesse um Curso no mesmo âmbito que desse equivalência ao 12.º ano, preferia frequentá-lo mesmo a ganhar menos do que ir trabalhar na área da Restauração;
- Devido ao facto de ter de ficar com a filha, considera pouco provável voltar a estudar à noite e trabalhar ao mesmo tempo;
- Não espera muito da vida e, por isso, para o futuro gostaria apenas de ter o suficiente para sobreviver. O suficiente para si passa por “ter uma casa, ter que comer, não faltar comer pra mim e pra minha filha”. O seu sonho é poder voltar para Moçambique, para estar junto da sua família (precisava de ter muito dinheiro para que tal acontecesse). No entanto, considera que, para Moçambique, iria de férias e voltaria para Portugal, não pretende decidir pela sua filha “porque foi cá que ela nasceu, o mundo dela é este”;
- Tem o apoio da mãe no que respeita aos seus projetos;
- Já pensou na hipótese de ter um negócio, que seria um Restaurante.

Situação Sociofamiliar Atual

- Atualmente tem autorização de residência e reside em Vila Franca de Xira com a filha de cinco anos, no Bom Retiro;
- Organização do dia a dia: vive num quarto alugado com a filha perto da Escola dela; depois de deixar a filha de manhã, apanha o autocarro e vai para a formação, quando sai, vai buscar a filha e voltam para casa (considera ter a vida organizada);
- É separada de facto (do pai da sua filha).

ANEXO H

RESUMO DAS ENTREVISTAS AOS FORMANDOS – CURSO DE ACOMPANHANTE DE CRIANÇAS

Entrevistado 1 – “Augusta”**Sexo:** Feminino**Idade:** 22 anos**Local de nascimento:** Bairro da Boavista**Residência atual:** Alcântara**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 6.º ano**Estado civil:** União de Facto**Com quem reside atualmente:** Companheiro, um filho e um irmão**Origens Sociais/Família de Origem:**

- Os pais estão separados; eram naturais do Bairro da Boavista;
- O pai já faleceu (era alcoólico); era pedreiro; pensa que tinha o 4.º ano completo;
- A mãe trabalhou sempre nas limpezas; não conseguiu concluir o 1.º ano - “não sabia ler, nem escrever”;
- A mãe emigrou para a Irlanda com o companheiro e dois filhos (os irmãos mais novos, um por parte do pai e o outro por parte do padrasto);
- Tem seis irmãos, quatro por parte do pai (três rapazes e uma rapariga) e dois por parte do atual companheiro da mãe. Só tem um irmão mais velho;
- O irmão mais velho por parte do padrasto, de 15 anos, aquando da ida da mãe para fora de Portugal (desde os 13 anos de idade) ficou aos cuidados da entrevistada estando em processo de tutela. Está a estudar na Santa Casa da Misericórdia a tirar o curso de pasteleiro.
- Perdeu o contacto com a mãe e os irmãos desde que esta emigrou.

Trajetórias Sociais/Percorso Escolar

- Completou o 6.º ano de escolaridade na Escola Pedro de Santarém e ainda frequentou o 7.º ano;
- Aos 13 anos começou a trabalhar para poder continuar a estudar e “pagar os livros escolares”;
- Aos 16 anos, embora gostasse da escola teve de desistir dos estudos;
- Os motivos de abandono escolar prenderam-se, sobretudo, com o cansaço, a dificuldade em conciliar o trabalho, o estudo e o cuidar dos irmãos e também por necessidades financeiras;
- O facto de, simultaneamente, tomar conta dos irmãos e trabalhar levou a que a entrevistada faltasse muitas vezes à escola, situação que a fazia sentir-se “um bocado rejeitada” pelos colegas.

Trajetórias Sociais/Percorso Profissional

- Começou a trabalhar aos 13 anos nas limpezas;
- Trabalhou num refeitório de crianças quando já estava viver com o companheiro;
- A única situação de desemprego foi durante a gravidez;
- Depois do filho completar seis meses foi trabalhar para uma loja de roupa. No entanto, por não ter rede de suporte para cuidar do filho e vaga no infantário, teve de desistir de trabalhar;
- Como não queria ficar parada conseguiu, conciliando com o companheiro, fazer umas “horinhas” (de madrugada) nas limpezas;
- Nunca teve contratos de trabalho e, conseqüentemente, quando esteve desempregada não teve direito ao subsídio de desemprego e a nenhum outro apoio.

Motivos de Inscrição na Formação

- Inscreveu-se na formação depois de conseguir vaga para o filho na creche da Santa Casa da Misericórdia em Alcântara por intermédio e incentivo da equipa técnica que acompanha o irmão;
- A inscrição na formação foi motivada pela oportunidade de continuar a estudar, de fazer aquilo que não pôde fazer quando era miúda e pela oportunidade de “pensar em si”, no seu futuro e no do seu filho – “para ser uma pessoa melhor, para poder dar um futuro melhor ao filhote”;
- A escolha da área do curso, relacionada com crianças, deveu-se à sua vivência pessoal – ter tomado conta dos irmãos.

Processo de Formação

- A entrevistada considera não ter tido grandes dificuldades no início da formação – “sempre me soube (...) safar”;
- Nunca pensou desistir da formação, embora se tivesse sentido cansada algumas vezes;
- Aquando da entrevista encontrava-se na fase final do curso, quase a ir fazer o estágio final. Escolheu a valência *infantil* da Instituição Santa Maria de Belém para realizar o estágio com mais quatro formandas (mas em salas diferentes);
- Considera que o curso *está bem organizado*, sendo que o horário do mesmo lhe permite conciliar com os horários da creche do filho e organizar-se;
- Para a entrevistada o curso está organizado de forma diferente da escola tradicional, e na sua perspetiva, está “melhor”, dando espaço ao formando para se expressar – “aqui a gente pode dizer aquilo que a gente quer dizer”;
- O grupo de formandos relaciona-se bem, é um “grupo bonito”.
- Têm boa relação com os formadores, relacionam-se de forma igual com todos;
- Recorrem algumas vezes ao mediador pessoal e social, considera-o “boa pessoa”;

- Como aprendizagens mais significativas destaca a aquisição de conhecimentos úteis a aplicar na relação com o filho e a aprendizagem da matemática (motivada pelo professor que explica muito bem) - considera-se uma "perita em matemática";
- O aspeto financeiro do curso não foi a razão pela qual se inscreveu no mesmo, todavia dada a sua situação familiar (sem quaisquer outros apoios), salienta que se esse apoio financeiro não existisse não o poderia frequentar;
- O *balanço global* da formação é muito positivo, refere que adorou a formação, uma vez que esta lhe permitiu conhecer pessoas novas, melhorar ao nível pessoal, profissional e formativo. Realça a relação positiva com os colegas e os formadores;
- O atraso no pagamento da bolsa foi o único aspeto negativo apontado.

Efeitos e Projetos

- Após a conclusão da formação pretende procurar trabalho na área do curso;
- A longo prazo tenciona conciliar o trabalho com a continuação dos estudos - pretende completar o 12.º ano e gostava de prosseguir para o ensino superior;
- Em termos de desejos futuros, pessoais e profissionais, não faz grandes planos, vive um dia de cada vez, mas vai procurar trabalho na área do curso.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive em casa própria em Alcântara, Lisboa;
- O seu agregado familiar é composto atualmente pela entrevistada, companheiro, filho de vinte meses e um irmão;
- Vive com o companheiro desde os 17 anos (dos 17 para os 18 anos) - quis ir "viver" a sua vida em vez de viver a dos irmãos e da mãe;
- Foi mãe aos 20 anos - como tinha a vida "organizada" e ambos trabalhavam, planearam ter um filho;
- O companheiro trabalha na *Jortejo*;
- O irmão está a frequentar um curso de Pasteleiro na Santa Casa que lhe irá dar equivalência aos 5.º e 6.º anos.

Entrevistado 2 – “Elvira”**Sexo:** Feminino**Idade:** 32 anos**Local de nascimento:** Luanda (Angola)**Residência atual:** Lisboa**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 7.º ano**Estado civil:** Solteira**Com quem reside atualmente:** Sozinha**Origens Sociais/Família de Origem:**

- É natural de Luanda, Angola;
- Os pais já faleceram; eram naturais de Luanda; tinham o 4.º ano (antigo) de escolaridade;
- O pai era diretor adjunto da área financeira numa fábrica de metal (produção de zinco, chapas e tubos) e a mãe não trabalhava;
- Veio para Lisboa com 20 anos juntamente com os cinco irmãos (os pais já tinham falecido). O irmão mais velho é formado em engenharia, outro irmão tem o 12.º ano completo e a irmã mais nova está a concluir o 12.º ano. Os irmãos prosseguiram os estudos já em Portugal;
- Inicialmente vivia com os irmãos, mas desde há 6 anos que vive sozinha. Começou por alugar um quarto, mas quando começou a trabalhar na restauração alugou uma casa.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Frequentou a escola em Luanda até aos 17 anos;
- Tem o 7.º ano de escolaridade completo;
- Desistiu de estudar após ter reprovado duas vezes no 8.º ano; afirma saber que iria reprovar, uma vez que em Luanda o aluno para passar, “tinha que dar dinheiro, tinha que pagar”;
- Saiu da escola a pensar que um dia voltaria;
- Após a saída da escola tradicional fez uma formação em informática por intermédio da igreja católica.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Aos 21 anos começou a trabalhar a tempo inteiro na Restauração (tinha ordenado e fazia descontos). O dinheiro do seu trabalho era exclusivamente para si;
- Posteriormente trabalhou como repositora no *Feira Nova* e a seguir numa Pastelaria no Colombo (*Casinha do Pão*);
- Deixou de trabalhar na pastelaria aquando do término do seu contrato e da redução de funcionários na mesma indo para o fundo de desemprego;
- Gostou de trabalhar em todos os locais por onde passou. Considera que, embora tivesse necessidade de trabalhar pelo dinheiro, trabalhou sempre por gosto e porque gostava de estar ocupada;
- Teve várias situações de desemprego;
- Desde o fim do trabalho na pastelaria e o início da formação esteve a receber subsídio de desemprego. Durante esse período nunca procurou emprego, uma vez que optou por tirar a carta de condução e, posteriormente, frequentar um curso EFA.

Motivos de Inscrição na Formação

- Inscreveu-se na formação porque estava no fundo de desemprego, sendo uma oportunidade para fazer o 9.º ano de escolaridade;
- Teve conhecimento da formação através do Centro de Emprego. Inscreveu-se no Centro de Emprego da Reboleira, sendo “encaminhada” para a formação;
- Decidiu frequentar a formação por iniciativa própria sem ter aconselhamento de terceiros, contudo, a família estava de acordo;
- A área do curso – *acompanhante de crianças* – não era a sua área preferida, teve de optar entre essa ou geriatria. A sua área de interesse é a de contabilidade.

Processo de Formação

- Como esteve muito tempo sem estudar, no início do curso sentiu “medo”;
- Nunca pensou desistir do curso;
- Considera que o funcionamento deste tipo de curso é diferente da escola tradicional, a própria matemática e o português são diferentes;
- Afirma que tudo o que aprendeu no curso vai ser importante para a sua vida futura, todavia, o que mais gostou foi a disciplina de *psicologia infantil*. Esta permitiu-lhe mudar o seu gosto por crianças (não gostava muito de crianças);
- A relação com os formadores, os mediadores e os colegas é boa;
- O facto de se receber um subsídio para fazer a formação não foi um fator para a realização da mesma, uma vez que já estava a fazer o RVCC e já estava a receber um subsídio. Com a frequência nesta formação teve de dar baixa do subsídio anterior;
- Não tem dificuldades em nenhuma disciplina;
- O *balanço final* da experiência de formação é muito bom.

- Considera que não houve *aspectos negativos*, mas que houve “altos e baixos” que “deu para superar”;
- Os *aspectos positivos* foram muitos, nomeadamente ao nível do português porque tinha muitas dificuldades na escrita (regras de pontuação e gramaticais).

Efeitos e Projetos

- Imediatamente após a conclusão do curso não vai fazer nada porque está grávida, pensa ficar em casa;
- Posteriormente, e visto que não frequentou o curso por este ser a sua área preferida mas para a obtenção do 9.º ano de escolaridade, pensa fazer outro RVCC para tirar o 12.º ano;
- Não sabe qual o trabalho a realizar no futuro, nem se irá prosseguir os estudos para o ensino superior, porém continua a ambicionar trabalhar na área da contabilidade. O gosto por esta área, embora tenha familiares a trabalhar na mesma, “foi uma coisa que surgiu...depois tem matemática também...”.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive sozinha em casa alugada;
- Tem namorado de quem está grávida de quatro meses;
- O namorado tem um emprego estável como electricista;
- As principais fontes de rendimento são o vencimento do namorado e o subsídio que recebe do curso.

Entrevistado 3 – “Guilhermina”**Sexo:** Feminino**Idade:** 27 anos**Local de nascimento:** Huíla uma província de Angola**Residência atual:** Cacém**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 8.º ano**Estado civil:** União de facto**Com quem reside atualmente:** Companheiro e um filho**Origens Sociais/Família de Origem:**

- É natural de Huíla uma província de Angola mas foi registada em Luanda;
- Os pais estão separados; o pai era natural de Quanza do Sul e a mãe de Huíla;
- Foi entregue pelo pai aos cuidados de uns tios (alegando falta de condições), prometendo ir buscá-la depois de se organizar;
- Tem um irmão mais velho que não conhece;
- O pai era militar e não sabe se estudou, mas acha que “ainda estudou um bocadinho”; não sabe se a mãe estudou – “mas acho que não, porque ela cresceu numa aldeia”;
- O pai tentou ir buscá-la mas como estava muito *apegada* aos tios não foi viver com o pai;
- O pai faleceu dias antes da realização da presente entrevista;
- Ao ir viver com os tios passou a viver em Luanda. Os tios tinham cinco filhos (quatro raparigas e um rapaz);
- Pouco tempo depois de estar a viver com os tios, com dois anos, os tios separaram-se. Ficou a viver com o tio (cunhado do pai), que considera um pai, e com uma tia mais velha (irmã mais velha da mãe) que chamava de “avó”;
- O tio não voltou a casar; a tia voltou a casar-se e teve mais oito filhos;
- A tia estudou até à 4.ª classe e atualmente está a estudar; o tio estudou até à 3.ª classe;
- O tio era o responsável por um armazém de uma empresa de frigoríficos e por uma pensão; e a tia era doméstica, após a separação começou a trabalhar na “praça”;
- A tia mais velha, que considerava uma avó, morreu quando tinha nove anos.
- Veio para Portugal com 19 anos para acompanhar o tio em cuidados de saúde (sofrera um AVC) e para estudar;
- Em Portugal ficou a viver com o tio e uma prima.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Entrou para a escola com 9 anos;
- No 5.º ano teve de mudar de escola, e como era das mais velhas (ia fazer 13 anos) juntamente com mais dois primos, não teve vaga no regime diurno só à noite;
- No 6.º e no 7.º ano conseguiu vaga no regime diurno;
- No 8.º ano, derivado à idade, voltou a só ter vaga à noite;
- Deixou de estudar com 17 anos (completou o 8.º ano sem nenhuma reprovação) por questões financeiras e porque para tirar o 9.º ano teria que ingressar num colégio privado - “a minha família não tinha possibilidades de me pagar os estudos, (...) e tinha de mudar de escola”;
- Por indicação das primas e por questões familiares, surgiu a oportunidade de ir viver para Portugal onde pretendia prosseguir os estudos;
- Esteve um ano sem estudar, a tratar da documentação e a ajudar a família;
- Fez um curso básico de Informática de curta duração pago por si (três meses);
- Inscreveu-se em vários cursos mas nunca foi chamada (ex.: cursos de inglês).

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- O primeiro trabalho realizado foi em Portugal (tinha 19 anos) na área de geriatria – tomava conta de uma senhora idosa que vivia no mesmo prédio (com contrato);
- Após o falecimento da senhora, trabalhou durante um ano, a tomar conta de crianças (estrangeiras) de 6 meses, de 3 e 6 anos;
- Trabalhou durante dois meses a fazer limpezas numa loja de roupa. Deixou esse trabalho quando soube que estava grávida e porque o vencimento era muito reduzido e não era regular;
- Entretanto, foi convidada a trabalhar como interna e a “cuidar” de um irmão da sua primeira “patroa” que sofrera um acidente e estava dependente; manteve este trabalho até aos cinco meses de gravidez.
- Nos trabalhos que teve, depois de cuidar da senhora idosa, nunca teve contrato, uma vez que, fez um acordo com a família da mesma de modo a manter o contrato inicialmente feito para poder continuar a fazer os seus descontos.

Motivos de Inscrição na Formação

- As principais razões de inscrição na formação foram o aumento da escolaridade e a obtenção da dupla certificação – “ (...) porque me disseram (...) que dá equivalência ao 9.º e que dá certificação” - de forma a ter melhores “condições de vida e não só...e para ter uma profissão”;
- Teve conhecimento da formação por intermédio de uma prima e de uma amiga da mesma. A prima é que lhe tratou de todo o processo de candidatura.

Processo de Formação

- Inicialmente teve algumas dúvidas porque pensava que o curso concedia dupla certificação e que teria de estudar e, simultaneamente, trabalhar;
- No início pensou em desistir porque tinha um filho de 4 meses e estava a amamentar;
- Considera este modelo de ensino diferente do que teve até ao 8.º ano;
- Teve maiores dificuldades nas disciplinas de Matemática e Inglês mas, com grande esforço e o apoio dos professores e colegas, foi conseguindo superá-las;
- Atribui elevada importância a tudo o que aprendeu na formação básica e técnica. Salientou a aplicação, na vida imediata e futura, das competências adquiridas ao nível do "desenvolvimento infantil", da matemática, do português e da cidadania;
- Avalia o relacionamento com os colegas, os professores e o mediador como "muito bom", sempre que tem dificuldades recorre aos mesmos;
- O *aspecto mais positivo* que aponta é "que aprendeu muito";
- Como *aspectos menos positivos* salienta o facto de, por vezes, os módulos não serem lecionados de forma contínua e até mesmo alguns não terem sido concluídos e ainda o facto de não haver horário.

Efeitos e Projetos

- Se o estágio correr bem e se tiver oportunidade fica a trabalhar na área, se não vai tentar implementar, no futuro, um projeto em Angola;
- O seu sonho é "ser jornalista" e a sua maior ambição é não lhe faltar nada a si e ao seu filho e conseguir obter um emprego, mesmo que não seja na área.

Situação Sociofamiliar Atual

- Atualmente vive com o companheiro e o filho numa casa arrendada no Cacém;
- Imediatamente após ter engravidado o namorado foi viver consigo para casa do tio (a entrevistada tinha 25 anos);
- Foram viver sozinhos quando a entrevistada tinha 26 anos;
- O companheiro trabalhava na construção civil mas atualmente está no fundo de desemprego e mantém negócios de importações e exportações em Angola (carros, roupa, calçado, etc.);
- Quando necessitam de ajuda financeira recorrem à família que têm em Angola, em França e a uma prima que vive em Portugal que os apoia muito.

Entrevistado 4 – “Ivone”**Sexo:** Feminino**Idade:** 43 anos**Local de nascimento:** Lisboa**Residência atual:** Massamá**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 6.º ano **Estado civil:** Casada**Com quem reside atualmente:** Marido e dois filhos**Origens Sociais/Família de Origem:**

- Os pais são naturais de Trás-os-Montes;
- Os pais quando vieram de Trás-os-Montes foram viver para Queijas e depois para Barcarena;
- A mãe vive em Barcarena; nunca trabalhou, “tratava da casa e dos filhos”; não andou na escola;
- O pai já faleceu; era operário fabril na *Lusalite* (fábrica de telhas de cimento); tinha o 4.º ano.
- Tem oito irmãos, alguns nasceram em Trás-os-Montes outros em Lisboa (a entrevistada é natural de Lisboa);
- Os irmãos deixaram a escola cedo para trabalhar, à exceção do irmão mais novo de 34 anos que completou o 11.º ano; é chefe de manutenção num grande armazém;
- Conseguiu-se apurar que a irmã mais velha começou a trabalhar aos 12 anos numa cozinha e que trabalha atualmente como empregada doméstica; uma irmã trabalha numa empresa de doces (gomas); outra num lar e outra irmã não trabalha porque tem problemas de crescimento.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Reprovou quatro vezes (1.º, 5.º e 7.º anos);
- Deixou de estudar aos 16 anos contra vontade do pai - estava a frequentar o 7.º ano e reprovou por faltas a meio do ano;
- Não gostava da escola porque “não gostava de tar fechada dentro de uma sala de aula, de tar a aprender ” e “queria ir trabalhar para comprar roupa”.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Começou a trabalhar aos 16 anos numa fábrica de aperitivos onde esteve oito anos;
- Despediu-se da fábrica de aperitivos para ir para a Suíça, por intermédio de uma amiga (atual comadre), trabalhar para uma gelataria. Esteve na gelataria pouco tempo, uma vez que, não a passavam a contrato e o trabalho era incerto (recebia à hora, o que não dava para pagar o quarto);
- Deixou a gelataria para trabalhar durante um ano como interna;
- Regressou para Portugal aquando de um Natal não conseguindo voltar para a Suíça - “era muito doloroso” voltar (tinha 22/23 anos) – devido, sobretudo, às saudades da mãe, à sua sensibilidade, ao frio e aos Suíços serem diferentes dos portugueses;
- Voltou a trabalhar na fábrica de aperitivos;
- Deixou a fábrica de aperitivos para ir trabalhar para a *Papelaria Fernandes* onde iria auferir um salário superior;
- Trabalhou vinte anos na *Papelaria Fernandes* e aquando da sua falência foi para o fundo de desemprego. Só usufruiu deste durante dois meses, uma vez que, se inscreveu na formação.

Motivos de Inscrição na Formação

- Estar desempregada em casa há dois meses e não estar a “aguentar”, sentir-se “inútil”, “muito vazia, sozinha, sempre habituada a conviver com amigas...o trabalho”, a falta de “stress” e da “rotina” foram os principais motivos de inscrição na formação;
- Suspendeu o subsídio de desemprego para frequentar a formação;
- Teve conhecimento da formação através de uma amiga, que frequentou um curso EFA incentivando-a a inscrever-se num curso relacionado com crianças.

Processo de Formação

- No primeiro dia sentiu-se assustada - não andava na escola há 27 anos – eram “muitas disciplinas (...) que eu nunca dei na vida”;
- No início teve “vontade” de desistir pois sentia que não sabia e não percebia “nada”;
- Conseguiu superar este “medo” inicial com o apoio de uma amiga que frequentava outro curso, demonstrando-lhe que no início é normal ter esses sentimentos, motivando-a e evidenciando as suas capacidades;
- A disciplina que considera ser mais fácil e a que mais gostou foi psicologia;
- O *balanço final* que faz da formação é de que “superou as expetativas todas”. Salienta as aprendizagens ao nível da matemática que considera que se superou – “vim do zero para 15 ou mais, (...) não percebia nada de matemática”;
- Gostou muito do curso, aprendeu muito, foi muito gratificante, deu um salto muito grande na sua vida e cresceu - “Além de ser uma pessoa boa, tornei-me uma pessoa melhor”;
- Sente que com o curso gosta mais de si, sente mais confiança em si, sente-se mais inteligente e mais culta;
- Considera que os cursos EFA estão muito bem organizados; constituem uma oportunidade para a obtenção do 9.º ano de escolaridade e, simultaneamente, beneficia-se de uma bolsa, “como se fosse um emprego”;

- Quanto ao exercício da profissão de acompanhamento de crianças considera que só se sentirá preparada após a realização do estágio -“Uma coisa é nós vermos, outra é nós sentirmos...sabermos se temos paciência realmente para tomar conta de tanta criança”;
- É uma área em que quer trabalhar, “gosta de crianças” e tem um “horário compatível” com aquilo que gosta – “não trabalhar ao fim de semana” e ter tempo para estar com os filhos.

Efeitos e Projetos

- Se não conseguir trabalho na área gostava de solicitar ao Centro de Emprego o dinheiro do fundo de desemprego que tem direito (3 anos) e abrir o próprio negócio na área de crianças, talvez um ATL;
- Gostava era de ser convidada a ficar a trabalhar na instituição onde vai realizar estágio (fica a cinco minutos da sua casa);
- Se não for convidada vai procurar trabalho na área - não consegue “estar em casa”, tem de “fazer alguma coisa” - ou então vai prosseguir com a ideia de abrir um negócio juntamente com alguém;
- Trabalhar num infantário também é uma hipótese.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive há 14 anos em casa própria em Massamá com o marido e dois filhos;
- Está casada há 14 anos, mas juntou-se com o marido antes de casar, há 15 anos (estava grávida do 1.º filho);
- Tem dois filhos, um com 15 anos e o outro com 11 anos.
- Os filhos estudam mas já pensam em começar a trabalhar;
- O marido tem uma empresa.

Entrevistado 5 – “Lucinda”**Sexo:** Feminino**Idade:** 27 anos**Local de nascimento:** Castelo Branco**Residência atual:** Aveiras**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 2.º ano da telescola (equivalente ao 6.º ano)**Estado civil:** União de facto**Com quem reside atualmente:** Companheiro e dois enteados**Origens Sociais/Famílias de Origem**

- É natural de Castelo Branco;
- O pai era camionista e a mãe teve uma empresa de tecelagem; atualmente quando necessário ambos fazem uns trabalhos na agricultura; o pai já está reformado e a mãe não tem direito à reforma;
- Os pais já em adultos foram tirar o 2.º ciclo;
- Tem dois irmãos mais novos, atualmente um está em Marrocos e o outro na Suíça; O irmão mais novo saiu da escola muito cedo, o outro completou o 9.º ano através de um curso profissional de mecânico.
- Vem de uma família com muitas dificuldades – “via os meus pais a chorar no quarto por, porque não tinham comida para nos dar...e eu fui trabalhar aos 12 anos”;
- Deixou de estudar aos 12 anos para ir trabalhar, para ajudar os pais e os irmãos (tudo o que recebia dava aos pais);
- Aos 19 anos tornou-se independente e foi viver sozinha para Castelo Branco, continuando sempre a ajudar os pais (pagava-lhes as contas de casa todas).

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Tem o 2.º ano da telescola completo (equivalente ao 6.º ano de escolaridade);
- Deixou de estudar aos 12 anos, por opção própria, para começar a trabalhar porque sabia que os pais tinham dificuldades financeiras;
- Sempre teve bons resultados escolares, “era a melhor aluna” porque era muito “esforçada”;
- Ao longo da vida tentou fazer outros cursos mas por questões financeiras não os fez.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Trabalhou dos 12 aos 19 anos na agricultura (resina);
- Aos 19 anos foi viver sozinha para Castelo Branco onde trabalhou em hotelaria e como assistente numa clínica dentária;
- Aos 23 anos veio para Lisboa sendo o seu 1.º trabalho na área da restauração. Deixou esse trabalho por questões relacionadas com os horários, nomeadamente, ter de trabalhar ao fim de semana;
- Trabalhou como promotora de cartões de crédito, situação profissional que tinha antes do ingresso no curso; nesse trabalho tinha, por vezes, que se deslocar a vários pontos do país e ausentar-se de casa por alguns dias;
- Só teve uma situação de desemprego, antes de ser promotora de cartões de crédito, não tendo usufruído do subsídio de desemprego;
- Em todos os trabalhos esteve a contrato;
- Não gostou de nenhum dos trabalhos efetuados, mantinha-se nos mesmos por questões financeiras.

Motivos de Inscrição na Formação

- O seu sonho sempre foi trabalhar com crianças, ser educadora de infância, mas ainda não tinha tido essa oportunidade. O companheiro ao ver a sua “tristeza” e o seu descontentamento no trabalho que realizava conseguiu obter informações acerca do curso, através de uma amiga, incentivando-a e apoiando-a a inscrever-se no mesmo - “Desde muito nova quis ser educadora de infância, lidar com crianças, só que a vida levou-me para outros rumos, para outras vertentes”.

Processo de Formação

- O início do curso foi “assustador” uma vez que esteve muitos anos sem estudar e tinha “muito medo de falhar”;
- Não considera ter tido dificuldades no curso, houve áreas “mais fáceis do que outras”;
- As disciplinas mais fáceis foram matemática e psicologia, sendo que se “apaixonou” por psicologia através do curso - pretende seguir essa área no ensino superior;
- Considera que o grupo de formadas é muito unido e “muito coeso” e que ficaram todas amigas;
- Como *aspectos mais positivos* deste tipo de organização e modelo de funcionamento de curso salienta o facto do mesmo dar a oportunidade à autodescoberta e à construção de um projeto/objetivos futuro(s);
- Na sua perspetiva o curso ajudou-a a “descobrir-se”, a ganhar motivação, a conhecer as suas capacidades e a sua inteligência;
- O *balanço global* do curso é muito positivo, embora tenha havido momentos em que pensou desistir pela saturação do grupo; considera que com esta experiência aprendeu “tudo” e ganhou “muita autoestima”; valor próprio e capacidade em “descobrir coisas nos outros”.
- O atraso permanente no pagamento da bolsa, ao longo de todo o curso, foi o único aspeto mencionado pela entrevista ao nível de dificuldades no curso uma vez que condicionava toda a organização e gestão familiar.

Efeitos e Projetos

- Após a conclusão do curso pretende procurar trabalho na área e prosseguir os estudos - quer completar o 12.º ano. Já obteve informação que perto da sua casa há uma escola onde pode estudar à noite;
- Posteriormente pretende ingressar no ensino superior em psicologia, especificamente psicologia infantil - "nem que seja aos cinquenta anos eu vou conseguir";
- Tem o sonho de trabalhar com crianças carenciadas.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive em Aveiras com o companheiro e os dois filhos deste (com oito e dez anos);
- Tem a vida organizada, o companheiro trabalha numa empresa há 25 anos.

Entrevistado 6 – “Cláudia”**Sexo:** Feminino**Idade:** 19 anos**Local de nascimento:** Lisboa**Residência atual:** Bairro do Casalinho da Ajuda.**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 8.º ano**Estado civil:** Solteira**Com quem reside atualmente:** Filho, pais e três irmãos**Origens Sociais/Famílias de Origem**

- Pai é vendedor ambulante de fruta; tem 47 anos; possui o 4º ano de escolaridade;
- Mãe trabalha em limpezas e numa coletividade; tem 44 anos; possui o 4º ano de escolaridade;
- Pensa que os pais são naturais do Bairro do Casalinho da Ajuda onde ainda residem;
- Tem quatro irmãos mais velhos (um com o 9ª ano; um com 8º ano; um com 12º ano – formação na área de cozinha);
- Um dos irmãos faz trabalhos de marcenaria de vez em quando – o de 24 anos; outro trabalha num restaurante; outro está desempregado – o de 22 anos; e o outro irmão está “detido”;
- Foi mãe aos 17 anos;
- Condições difíceis e remunerações instáveis.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Frequentou a escola primária do Bairro do Casalinho da Ajuda;
- Concluiu o 5.º e 6.º anos na Escola Francisco de Arruda;
- Era boa aluna mas perdeu o interesse pelas aulas “era jovem, só queria era passear, namorar (...)”;
- Por indicação da Assistente Social que acompanhava a sua família frequentou o 7º e 8º anos na Casa Pia em Pina Manique – num curso de *cozinha* – interrompeu-o tinha 17/18 anos devido a uma “tragédia” que aconteceu na escola (melhor amigo foi morto);
- Em 2008 fez um curso subsidiado, de curta duração (três meses), de *animação de eventos infantis* em 2008;
- Frequentou um curso de *acompanhamento de crianças* – foi interrompido por causa da gravidez.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Trabalhou no café de um tio (irmão do pai), o qual era muito doente;
- Procurou emprego antes da frequência do curso, mas não conseguiu, pensa que por não possuir o 9º ano.

Motivos de Inscrição na Formação

- Estava desempregada e uma amiga, que se foi inscrever num curso, convidou-a a fazer o mesmo;
- Inscreveu-se no curso com 17/18 anos (o filho tinha 3 meses);
- Quer concluir o curso com o objetivo de tirar o 9.º ano e ficar “certificada”.

Processo de Formação

- Considera não ter tido dificuldade no regresso à escola;
- As disciplinas mais fáceis foram matemática – “adoro matemática, p’ra mim é a disciplina mais fácil” – e informática – “(...) acho que sou uma das melhores alunas a informática no curso (...)”;
- Também gostou muito das disciplinas de animação e dramatização;
- Cidadania foi a disciplina de que menos gostou;
- Vai realizar o estágio final na Santa Maria de Belém, perto da Casa Pia;
- Balanço final do curso positivo: “Embora o professor de cidadania, os outros foram excelentes. Souberam-nos dar matéria, nós eramos desmotivados, agora somos boas alunas. Sabemos estar presentes numa aula, somos motivadas para tudo. Antes eramos grupos, agora somos um só”;

Efeitos e Projetos

- Após terminar o curso vai trabalhar – já tem trabalho garantido no *Pingo Doce* do Rossio, Lisboa – mas se conseguir trabalho na Alemanha prefer emigrar (ir viver com a madrinha que a ajudou muito) – “(...) se não tiver cá ninguém que me impeça de o fazer vou mesmo embora (...) se eu conseguisse arranjar lá, lá ganha-se bem, acho que nada me impede”;
- Só pode sair de Portugal após a situação do registo do nome do progenitor do seu filho estar regularizada – está em processo judicial;
- Se não conseguir ir trabalhar para a Alemanha, e tiver trabalho em Portugal, pretende alugar casa;
- Quer “fazer o 12º ano na área de cozinha”;
- Gostava de tirar o curso de rececionista de hotel ou turismo mas pela sua dificuldade nas línguas não o vai fazer;
- Depois de estudar na Casa Pia gostava de ter ido para o Chapatô tirar “mais cursos de palhaços” – não pôde ir porque necessitava de ter mais formação, nomeadamente em animação sociocultural;
- O seu maior sonho é “ser feliz”.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive com os pais, três irmãos e o filho (de um ano e seis meses) em casa alugada no bairro do Casalinho da Ajuda;
- A conciliação da frequência no curso com o cuidar do filho passa pela mãe fazer limpezas numa coletividade à noite e no centro de saúde de manhã de forma a tomar conta do neto durante o dia;
- A entrevistada apoia financeiramente os pais com o valor que recebe da bolsa de formação;
- Mantém uma relação difícil com o pai.

Entrevistado 7 – “Suzete”

Sexo: Feminino
Idade: 29 anos
Local de nascimento: Lisboa
Residência atual: Almada
Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA): 8.º ano
Estado civil: União de facto
Com quem reside atualmente: Companheiro e dois filhos

Origens Sociais/Famílias de Origem

- A mãe é natural de Elvas e o pai de Lisboa;
- A mãe é auxiliar de ação educativa há 30 anos, possui o 9º ano de escolaridade;
- O pai está reformado – foi militar; tem o 6.º ano de escolaridade;
- Tem uma irmã mais nova (26 anos), trabalha (concluiu o 9º ano à noite);
- Os pais estão divorciados há três anos - viviam em conflito mas sempre foram trabalhadores;
- É natural de Lisboa; aos 17 anos foi viver com o companheiro, em casa da família do mesmo – engravidando logo da filha - foi mãe aos 18 anos.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Desistiu da escola no 9.º ano, com 15/16 anos;
- Reprovou no 8º ano;
- Até ao 8º ano teve um percurso escolar “muito bom”, sempre foi uma “aluna bem capacitada” com notas médias/altas;
- Com a entrada na adolescência a sua “visão de vida mudou” - começou a desleixar-se, a faltar muito às aulas, a fumar, a ir para o café com os amigos, etc - fase de rebeldia;
- Considera que a sua rebeldia foi um refúgio pelo facto de os pais estarem sempre a discutir.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Começou a trabalhar aos 16 anos - imediatamente após a saída da escola e por imposição do pai - no *MC Donalds* (trabalhava à hora);
- Trabalhou oito meses numa loja de roupas no Amoreiras (saiu entretanto de casa dos pais e engravidou);
- Trabalhou num restaurante em Almada;
- Trabalhou três anos no *Clube dos Sargentos* (bar militar) - teve formação em contexto de trabalho (abriu-lhe portas para trabalhar em hotéis, casamentos, etc.);
- Trabalhou dois anos e meio na *TV Cabo* como gestora comercial de marketing e publicidade (recibos verdes);
- Aos fins de semana fazia serviço de *catering* em quintas, casamentos, etc.;
- Trabalhou na cozinha de um café (2 ou 3 horas por dia)
- Trabalhou em limpezas em casas particulares (*part-time*);
- O último trabalho que teve foi na cozinha de uma creche (um ano);
- Só esteve desempregada durante 1 ano, até à entrada no curso – usufruiu do subsídio de desemprego.

Motivos de Inscrição na Formação

- Como é ambiciosa e quer um bocadinho mais, gostava de ter uma formação que facultasse ao nível profissional e pessoal competências para desenvolver outro tipo de trabalhos;
- Ter o 9.º ano e uma profissionalização e também porque gosta muito de crianças – “gosto do contacto com as crianças, gosto de tudo o que tem a ver com a educação delas, do bem-estar e tudo mais...”;
- Tomou iniciativa de inscrição na formação sozinha – “já era uma coisa que eu queria fazer há algum tempo, continuar a estudar” – teve o incentivo de todos;
- Estava desempregada e teve conhecimento pelas “Novas Oportunidades” da sua área de residência sendo encaminhada para a formação;
- Não podia estar na formação durante 8 horas sem ter algum subsídio de ajuda para as deslocações e “levar alguma coisa para casa”.

Processo de Formação

- No início viu “logo que não seria uma coisa fácil” mas decidiu que não iria desistir como fez com a escola;
- Considera que “o curso não é fácil” mas que é muito completo”, pelo que deveria habilitar os estudantes ao 12º ano e não ao 9º ano de escolaridade;
- As colegas adaptaram-se bem ao contexto de formação e uma às outras – “nunca houve assim reações anormais”;
- Neste tipo de formação não há tanta competitividade como na Escola, há mais interajuda e há trabalho em equipa;
- Considera o relacionamento com os colegas, mediadores e professores “muito bom”, embora já tenha havido uma fase de saturação com os colegas em geral - “sempre as mesmas conversas, sempre as mesmas vozes, sempre as mesmas caras (...)”;
- Considera que a turma até é unida;

- Esteve quase a desistir da formação devido a problemas pessoais (esteve separada do marido e estava “quase a entrar em depressão”);
- Como aprendizagens mais importantes refere os “módulos base”, ou seja, a matemática - passou a gostar de Matemática, superou as suas expectativas – a linguagem, comunicação, cidadania, TIC e tudo o que está relacionado com psicologia, desenvolvimento infantil e animações – “Tudo o que nós aprendemos aqui eu considero a nível global tudo muito importante. Mas eu gosto muito dos módulos base”;
- Aspectos negativos: atraso no pagamento da bolsa e a fase de saturação do grupo;
- Aspectos positivos: “olhar para trás e ver que já consegui chegar aqui”; o relacionamento e ter compatibilidade de personalidade com as colegas da formação; as aprendizagens obtidas com as colegas e vice-versa e o sentir ao fim do dia que conseguiu realizar o que se propôs.

Efeitos e Projetos

- Quando concluir o curso pretende começar a trabalhar mesmo que não seja na área de formação;
- Gostava de com o estágio final de curso ficar logo a trabalhar numa escola, senão gostava de ter um trabalho em que tivesse o contacto com o público;
- Gostava de não ser apenas acompanhante de crianças ou auxiliar, gostava de progredir;
- Profissão de sonho: gostava de ser jornalista, na área do turismo, em suma, “tudo o que tenha a ver com letras”;
- Tenciona prosseguir os estudos;
- As suas maiores ambições são conseguir ter uma casa sem ser alugada, “dar uma vida melhor” à sua família e tirar a carta de condução.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive em Almada, em casa alugada, com o companheiro e os dois filhos;
- Tem uma filha com 11 anos (frequenta o 6º ano) e um filho com 6 anos (está no 1º ano);
- Durante a formação, teve um período pequeno (“cerca de um mesito”), em que esteve separada do companheiro;
- O companheiro trabalha na montagem de ar condicionado – já teve várias situações de desemprego;
- Considera que têm uma vida de certo modo estável – “nunca recorri muito assim à ajuda de familiares nem nada (...), nunca passei fome (...). Não devo nada a ninguém”.

Entrevistado 8 – “Paulina”**Sexo:** Feminino**Idade:** 32 anos**Local de nascimento:** Ericeira**Residência atual:** Lisboa (em bairro que associam ao Casal Ventoso)**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 7.º ano**Estado civil:** União de facto**Com quem reside atualmente:** Companheiro e filha**Origens Sociais/Famílias de Origem**

- A mãe é natural da Ericeira e o pai é da Zona de Sintra;
- Os pais têm o 4º ano de escolaridade;
- A mãe é empregada doméstica e o pai é camionista;
- Tem dois irmãos – a irmã mais nova concluiu o 8º ano, é operadora de caixa num supermercado em Mafra; o irmão mais velho trabalha na construção civil na Ericeira;
- A família reside na Ericeira;
- Saiu de casa aos 18 anos para ir viver com o namorado em Lisboa.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Saiu da escola com 16 anos, no 8.º ano, porque reprovou duas vezes no mesmo ano de escolaridade – “já não tinha paciência para a escola”, queria ir trabalhar para não ter que estar sempre a pedir dinheiro aos pais para poder comprar “coisas (...) roupas... tudo”;
- Chegou a ir ao Centro de Emprego informar-se acerca dos cursos existentes e realizar os testes psicotécnicos;
- Inscreveu-se num curso de cabeleireira mas não teve vaga.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Quando saiu da escola foi trabalhar para uma pastelaria em Mafra (com contrato);
- Trabalhou num restaurante;
- Trabalhou em bares na Ericeira durante a noite;
- Em Lisboa trabalhou numa loja dos trezentos e na área de *Telemarketing*, inicialmente como operadora e depois como supervisora.

Motivos de Inscrição na Formação

- Estava desempregada, (há 4 anos – usufruía do rendimento social de inserção), entretanto, foi encaminhada por uma assistente social da Santa Casa da Misericórdia para o curso (teve o apoio do companheiro);
- Sabia da existência da destes cursos por intermédio de uma cunhada, que também se inscreveu num curso (mas não concluiu);
- Optou por fazer a formação porque, simultaneamente, tirava um curso e obtinha o 9º ano de escolaridade – “juntava o útil ao agradável”;
- Não havendo a área do curso que pretendia – cabeleireiro – teve de escolher entre assistente administrativa, geriatria e acompanhante de crianças.

Processo de Formação

- Está a gostar do curso embora tenha “medo de mais tarde não ter paciência” – o curso ajuda-a como mãe;
- Não teve dificuldades em regressar aos estudos – “Foi fácil (...) há muitas coisas que eu ainda me recordo, mas foi fácil, gostei” – só tinha receio da integração com as colegas, mas correu bem;
- As áreas que mais gostou foram psicologia, língua portuguesa, inglês e cidadania. A que menos gostou foi matemática;
- Considera que aprendeu “muita coisa” no curso, nomeadamente ao nível de “conhecer melhor certos comportamentos das crianças”;
- Vai realizar o estágio final em Belém;
- Gosta do modelo de organização e funcionamento do curso, mas considera que há repetição da matéria em muito módulos (na parte da formação relacionada com o trabalho com crianças);
- Gosta de todos os formadores e mediador;
- Aspeto negativo: muitas aulas teóricas – “dá-me sono”;
- Derivado ao cansaço e a já não se sentir bem ali (por causa da relação com duas colegas com quem se relacionava melhor), pensou mais no final do curso em desistir;
- O balanço final da formação é bom.

Efeitos e Projetos

- Gostava de ir trabalhar para uma escola quando acabar o curso e também de concluir o 12º ano – porque está a gostar de estudar outra vez e “ia ficar mais completa” - quer conciliar os estudos com o emprego;
- As suas ambições futuras a nível profissional são completar o 12.º ano e arranjar emprego na área que gosta - como ajudante de cabeleireira. Ao nível pessoal gostava de ter mais um filho, gostava que “tudo corresse bem a nível financeiro” e gostava de tirar a carta de condução.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive em Lisboa com companheiro e a filha num Bairro que é associado ao casal ventoso;
- Foi viver com o companheiro aos 22 anos; foi mãe aos 23 anos;
- O companheiro tem um emprego estável como aplicador de revestimentos plásticos de chão (há um ano); tem o 4.º ano incompleto;
- A filha frequenta o 2º ano;
- Quando têm alguma dificuldade apoiam-se um ao outro.

Entrevistado 9 – “Soraia”**Sexo:** feminino**Idade:** não mencionada pela entrevistada**Local de nascimento:** não mencionado pela entrevistada**Residência atual:** Margem Sul**Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA):** 6.º ano**Estado civil:** Solteira**Com quem reside atualmente:** Sozinha**Origens Sociais/Famílias de Origem**

- Os pais são naturais da margem Sul;
- Pai falecido; tinha o 4.º ano de escolaridade; tinha uma profissão muito “esquisita”;
- Mãe reformada – era empregada doméstica; possui o 9.º ano de escolaridade;
- Tem seis irmãs mais velhas que frequentaram entre o 6º e o 9º ano (uma trabalha com idosos; outra é cozinheira; outra trabalha num bingo; outra é cabeleireira; outra é vendedora e a mais velha não sabe) e teve um irmão que faleceu.

Trajetórias Sociais/Percurso Escolar

- Frequentou a escola primária próxima da residência e depois foi para um colégio em Almada;
- Frequentou o 7º ano no ensino recorrente (à noite), no Pragal;
- Abandonou a escola com uns 15 anos, a turma faltava muito e era a “única em sala de aula”.

Trajetórias Sociais/Percurso Profissional

- Trabalhou num café (com contrato de trabalho);
- Trabalhou numa loja de roupa (situação profissional aquando da inscrição na formação);
- Só esteve desempregada uma vez e usufruiu do subsídio de desemprego.

Motivos de Inscrição na Formação

- Concluir o 9.º ano, ter um diploma e ter profissão;
- Teve conhecimento do curso pela sogra da irmã (deu-lhe o número de telefone para ligar), sendo fortemente incentivada para se inscrever pela mãe;
- Deixou o trabalho numa loja de roupa para se inscrever no curso – “como vi que era... era acompanhante de crianças, e como eu gosto muito de crianças, eu preferi vir”.

Processo de Formação

- Está muito satisfeita com a formação;
- As suas dificuldades iniciais foram voltar a estar com pessoas desconhecidas e ter receio de não conseguir;
- As áreas de que mais gostou foram “fazer jogos”, “tudo o que tem a ver com crianças”, português e matemática;
- Teve alguma dificuldade em matemática e no inglês mas conseguiu ultrapassar com a ajuda de uma colega;
- Pensou em desistir no meio do curso – porque o que estavam a fazer era muito “maçante”, ambiente dentro da sala estava “muito pesado”, andavam muito *stressadas*;
- Embora gostasse de andar na Escola considera que o curso é “diferente para melhor”, “não parece uma escola” – estão mais à vontade; trabalham e conversam;
- Vai realizar o estágio numa creche;
- Balanço global da formação é positivo - superou as suas expectativas.

Efeitos e Projetos

- Quando terminar o curso “gostava mesmo de trabalhar nesta área” - com crianças de 4/5 anos - na sua zona;
- Gostava de concluir o 12.º ano;
- As suas maiores ambições, a médio ou longo prazo, são de ter um emprego estável e ter um filho.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive sozinha na margem Sul há quatro anos;
- Considera que se não recebesse a bolsa seria complicado estar a frequentar o curso;
- Sempre que necessita tem o apoio da mãe.

Entrevistado 10 – “Sara”

Sexo: Feminino

Idade: 20 anos

Local de nascimento: Lisboa

Residência atual: Ajuda, Lisboa

Último grau de escolaridade completo (antes de ingresso no curso EFA): 8.º ano

Estado civil: Solteira

Com quem reside atualmente: Pais

Origens Sociais/Famílias de Origem

- Os pais são naturais de Lisboa (a mãe nasceu em Almada) e atualmente vivem na Ajuda em Lisboa;
- O pai tem 49 anos; está desempregado há seis anos – “teve várias profissões, mas a que ele disse que gostou mais foi (...) montador de circuitos, trabalhar com máquinas de soldadura” onde trabalhou “vinte e poucos anos” - tem o 6.º ano de escolaridade completo;
- A mãe é cozinheira (teve alguns períodos de desemprego); tem o 3.º ano de escolaridade completo – “não sabe ler nem escrever, escreve pouco, mas ler não sabe ler”;
- Tem uma irmã, sete anos mais velha, que já saiu de casa; tem o 10.º ano de escolaridade completo; trabalha como auxiliar, dos almoços, numa escola do 1.º ciclo do ensino básico.

Trajatórias Sociais/Percurso Escolar

- Desistiu da escola no 9.º ano de escolaridade, tinha 16 anos, sem o consentimento dos pais – fê-lo “às escondidas” destes (2 reprovações);
- A saída da escola deveu-se à determinação em frequentar um curso de formação remunerado (cujo o acesso pensava que fosse mais fácil e rápido), à necessidade em ser independente, à situação económica dos pais (o pai estava desempregado) e à “vontade” em ajudá-los para que nada não lhes faltasse;
- Considera que sempre foi boa aluna;
- Sempre teve intenções de retomar os estudos, chegou a ponderar estudar e trabalhar simultaneamente, mas os pais não concordaram;
- Frequentou um curso remunerado de estética (manicura, pédicure e depilação) durante 4 meses. Desistiu do curso porque não gostava da área da “depilação” por ter “medo”, receio de magoar o “outro”.

Trajatórias Sociais/Percurso Profissional

- Trabalhou como auxiliar, no apoio aos almoços, numa escola (a recibos verdes) (tinha 18 anos);
- Trabalhou como empregada de limpeza numa empresa (com contrato);
- Trabalhou como operadora de caixa num supermercado (com contrato) – situação profissional que tinha aquando da inscrição na formação.

Motivos de Inscrição na Formação

- Desde que abondou o ensino “tradicional” tentou manter-se informada acerca de cursos para possível inscrição;
- Teve conhecimento da formação por intermédio de uma amiga mas tomou a iniciativa de inscrição na formação sozinha;
- Após a desistência de uma formanda foi chamada para ir à entrevista e foi selecionada para frequentar o curso;
- A inscrição na formação deveu-se à vontade em continuar a estudar para obter a escolaridade mínima obrigatória de forma a ter maior facilidade em conseguir emprego.

Processo de Formação

- Embora no início seja um pouco tímida e não tome iniciativa para interagir com o grupo, considera que se adaptou rapidamente ao curso;
- As formandas ajudam-se umas às outras e também vai “aprendendo com elas, são pessoas mais velhas”;
- A área de formação que mais gostou foi a de “psicologia da criança” e a de que menos gostou foi a de “cidadania” – “é uma matéria que acho muito chata”;
- Como aspetos mais positivos do curso salienta todos os *conhecimentos adquiridos*;
- Nunca pensou em desistir do curso;
- A avaliação global que faz do curso é muito “satisfatória”, gosta muito do ambiente e considera que os conhecimentos obtidos, mesmo que não vá trabalhar na área, irão ser muito úteis na vida futura.

Efeitos e Projetos

- De momento, vai realizar o estágio final em Belém, e se tudo correr bem pretende procurar trabalho nessa área;
- Caso não consiga tenciona prosseguir os estudos (tirar o 12.º ano) e fazer formação na área de que gosta – “Esteticista”- para poder “ter uma boa profissão”;
- O seu maior *desejo na vida* é ter uma “vida estável” - “ter um bom futuro, ter o que eu quero” - e isso passa por ter saúde e emprego certo.

Situação Sociofamiliar Atual

- Vive com os pais na Ajuda em Lisboa;
- Os pais acompanham-na muito e preocupam-se muito consigo;
- Ajuda financeiramente os pais com o que recebe da bolsa de formação.