



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Implicações da educação e formação na adultez tardia: estudo qualitativo

Catarina Sofia Almeida Silva

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)**

Orientadora: Prof.^a Doutora Rosa Marina Afonso

Covilhã, outubro de 2013

Dedicatória

Dedico este trabalho aos que mais amo, vocês que estão sempre presentes, com vocês aprendi que os grandes feitos não são conseguidos pela força, mas sim pela perseverança.

Obrigado pelo vosso apoio incondicional.

Agradecimentos

Expresso aqui os meus sinceros agradecimentos à Professora Doutora Rosa Marina Afonso, pela sua competência científica, pela disponibilidade e generosidade, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas durante a sua orientação.

Aos meus pais e irmão, pelo inestimável apoio familiar que sempre preencheu as diversas falhas que fui tendo por força das circunstâncias.

Ao Bruno, que sempre me estimulou a crescer científica e pessoalmente, manifestando entusiasmo pelo trabalho que eu desenvolvia. Obrigado pelas proveitosas conversas e conselhos transmitidos.

À Cristina, à Joana e à Ângela, pelo inestimável apoio, pela disponibilidade sempre manifestada e sobretudo pela amizade.

Às participantes neste estudo, pela disponibilidade manifestada, contribuindo com informações de interesse. Espero que o entusiasmo, seriedade e empenho que dedico a este trabalho lhes possa servir de estímulo para fazerem sempre “mais e melhor”.

Agradeço ainda ao Centro de Formação Profissional escolhido para a realização deste estudo, pelas excelentes condições de trabalho que me proporcionaram e pela colaboração prestada, sem a qual não seria possível a concretização da dissertação de mestrado.

Mais uma vez, a todos os meus sinceros agradecimentos.

Resumo

Perante um paradigma de educação em mutação, em que os indivíduos se veem confrontados com exigências que ultrapassam os recursos que têm disponíveis, surge a necessidade de repensar a educação numa ótica de aprendizagem ao longo da vida, muitas vezes, como forma de ultrapassar o flagelo do desemprego. A formação pode ser encarada como um “novo começo”, em que os indivíduos são encorajados a procurar novos objetivos para as suas vidas, os quais acabarão por conferir sentido à sua existência. Perante estas considerações faz sentido questionar a realidade portuguesa e analisar o processo de desenvolvimento da resiliência no percurso educativo/formativo de adultos desempregados.

Este estudo empírico tem como objetivo analisar a resiliência em adultos pouco escolarizados, que tenham passado por uma situação de desemprego, e que posteriormente tenham frequentado Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário. Participaram no estudo nove mulheres, com idades compreendidas entre os 40 e os 55 anos. Foi desenvolvido um estudo qualitativo com recurso aos “grupos de focagem” (focus group). As discussões foram gravadas em áudio/vídeo, tendo sido posteriormente transcritas na íntegra. O tratamento das respostas consistiu na análise de conteúdo, de onde derivou a codificação e categorização do material.

Os resultados deste estudo indicam que a problemática dos adultos pouco escolarizados encontra-se muitas vezes associada ao risco de exclusão, como tal, torna-se importante analisar de que forma as ofertas de educação e formação de adultos, que têm sido implementadas, conseguem chegar aos que aparentemente mais precisam. Este pressuposto remete-nos para a noção de resiliência que pode ser entendida como, a realização de uma adaptação bem sucedida por parte do indivíduo, apesar do mesmo se encontrar exposto ao risco e à adversidade. Assim os resultados sugerem que a educação e formação constitui uma importante estratégia no desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais.

Palavras-chave

Resiliência, auto-eficácia, adulez tardia.

Abstract

Against a changing educational paradigm, in which individuals are confronted with demands that exceed the resources they have available, the need arises to rethink education in a perspective of lifelong learning, often as a way of overcoming the scourge unemployment. The training can be seen as a "fresh start", in which individuals are encouraged to seek new goals for their lives, which will ultimately give meaning to their existence. Given these considerations makes sense to question the Portuguese reality and analyze the process of development of resilience in the course educational/training for unemployed adults.

This empirical study aims at examining resilience in adults with little education, who have experienced a situation of unemployment, and subsequently have attended Education and Adult Education at the secondary level. Nine women participated in the study, aged between 40 and 55 years. We developed a qualitative study using the "focus groups" (focus group). The discussions were audio/video, and was later transcribed. The treatment consisted of responses on content analysis, from which derived the coding and categorization of the material.

The results of this study indicate that the problem of adults with little schooling is often associated with risk of exclusion, as such, it becomes important to analyze how the supply of education and training of adults, that have been implemented, can reach those who apparently need it most. This assumption leads us to the notion of resilience can be understood as the realization of successful adaptation by the individual, although the same is exposed to risk and adversity. Thus the results suggest that education and training is an important strategy in the development of professional skills, personal and social.

Keywords

Resilience, self-efficacy, delayed adulthood.

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Lista de Tabelas.....	xiii
Lista de Acrónimos.....	xv
Lista de Anexos.....	xvi
Introdução.....	1
Estudo Empírico	6
Objetivos.....	6
Sujeitos.....	6
Instrumentos	8
Procedimento	9
Resultados	12
Discussão/Conclusão	25
Referências	33

Lista de Tabelas

Tabela 1- Listagem de dados dos sujeitos.....	7
Tabela 2 - Categorias em relação à identificação das competências adquiridas na formação. 12	
Tabela 3 - Categorias em relação às mudanças alcançadas durante a formação.	14
Tabela 4 - Categorias em relação às vantagens e desvantagens da formação.	16
Tabela 5 - Categoria em relação à aplicabilidade da formação.	19
Tabela 6 - Categorias em relação às expetativas/perceções perante a formação.	22

Lista de Acrónimos

EFA - Educação e Formação de Adultos

INE - Instituto Nacional de Estatística

ME - Ministério da Educação

MTSS - Ministério do Trabalho e da Segurança Social

OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UE - União Europeia

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Lista de Anexos

Anexo 1 - Revisão da literatura	37
1. Trajetórias escolares e profissionais	38
2. Tendências demográficas e evolução dos perfis socioprofissionais	39
3. Desenvolvimento vocacional na idade adulta	44
4. Desenvolvimento Cognitivo na adultez e na velhice	45
5. O Desenvolvimento ao longo do ciclo vital	46
6. Educar e Formar ao longo da vida em contexto de mudança	47
7. Implicações da educação e formação	49
Referências	50
Anexo 2 - Documento de Informação ao Participante	53
Anexo 3 - Consentimento Informado	56
Anexo 4 - Transcrições Focus Group.....	58

Introdução

Eles não sabem, nem sonham, que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha, o mundo pula e avança
como bola colorida, entre as mãos de uma criança.

António Gedeão, *Pedra Filosofal*

As alterações sociodemográficas no Mundo Ocidental fazem dos indivíduos situados “após a meia-idade”, um grupo populacional cada vez mais significativo. Para Birren, “*o aumento da longevidade no século XX, de 45 para 75 anos, aproximadamente, teve mais a ver com as mudanças económicas, tecnológicas e sociais, do que propriamente com mudanças no património genético da população, o que significa que os fatores biológicos e genéticos não asseguram a expressão ótima do desenvolvimento humano. Esta dependerá também de aspetos históricos, sociais e culturais*” (Birren, 1995 cit in Paúl, 2005, p.27).

O critério cronológico, embora seja um dos mais utilizados para diferenciar o período de vida adulta, não é o melhor critério para caracterizar o desenvolvimento, em geral, e o desenvolvimento do adulto em particular. Segundo Huyck & Hoyer (Marchand, 2005, p.19), a idade pode ter várias dimensões: a dimensão cronológica, definida pelo tempo que decorre desde o nascimento até à morte; a dimensão biológica, que se refere aos diversos níveis de maturidade física; a dimensão psicológica, que está associada à evolução dos processos cognitivos, emotivos, entre outros e a dimensão social, relacionada com os papéis, hábitos e expectativas quanto à participação social.

Estudos longitudinais, desenvolvidos sobretudo por Schaie (Schaie & Strother, 1968 cit in Marchand, 2005, p.151), mostram que a inteligência mantém-se estável durante a vida adulta e o seu declínio não é universal. Segundo Baltes e os seus colaboradores (Baltes & Schaie, 1976 cit in Marchand, 2005, p.152) a não universalidade do declínio intelectual e o seu aparecimento tardio, decorre da plasticidade da inteligência, das grandes diferenças individuais, das diversas situações e dos distintos tipos de mudança dos processos de desenvolvimento na idade adulta.

Por outro lado, os estudos relativos à estimulação cognitiva dos sujeitos adultos e idosos mostram, que a prática e o treino, aumentam os desempenhos dos mesmos, quando avaliados em testes de inteligência (Hofland, Willis & Bales, 1981; Schaie & Willis, 1986; Sterns & Sanders, 1980 cit in Marchand, 2005, p.152). Estes resultados vieram colocar em evidência que o eventual declínio decorre mais do desuso do que de uma deterioração irreversível, dando um fundamento empírico à ideia de que de facto, a inteligência é caracterizada pela plasticidade.

O aumento do desemprego nos últimos anos parece assim ter incidido sobretudo em dois grandes grupos de trabalhadores: um primeiro mais velho e com qualificações escolares baixas ou muito baixas; um outro composto por activos mais jovens e com qualificações intermédias. Este diagnóstico, que é aproximativo e não esgota o conjunto de variáveis de caracterização sociográfica passíveis de serem convocadas para este tipo de análise, permite identificar problemas específicos que se colocam ao mercado de trabalho e à economia portuguesa. De facto, um país que não quer assentar as vantagens comparativas da sua economia nos baixos custos da mão-de-obra disponível necessita de elevar de forma muito decisiva o perfil escolar da população ativa. (Cantante, 2010)

Embora a taxa de desemprego em Portugal seja mais baixa nos grupos etários mais velhos, foi sobretudo entre os activos com mais de 35 anos que se verificou um aumento mais pronunciado do número de desempregos entre o 3º trimestre de 2008 e o período homólogo de 2010. Quer na faixa etária dos 35-44 anos, quer na dos 45-64 anos, este indicador aumentou mais de 50% no intervalo em causa. Estes são os grupos etários que apresentam uma menor qualificação escolar relativa e que, neste sentido, se assumem como a grande maioria dos 419 mil desempregados estimados pelo INE que, no 3º trimestre de 2010, não tinham ido além do 9º ano de escolaridade. (Cantante, 2010)

Relativamente ao género, as mulheres continuam a ser as mais afetadas pelos números do desemprego, pois de acordo com os dados mais recentes publicados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, os números de desemprego registado por Sexo e Nível de escolaridade mais elevado completo é de 248237 para os homens e de 276437 para as mulheres. Á data dos Censos 2011, a Taxa de desemprego (%) por Local de residência e Sexo era de 12,58% para os homens e de 13,83% para as mulheres. No entanto, são as mulheres as que mais participam em atividades de aprendizagem ao longo da vida (10,9%), em detrimento dos homens (10,3%), de acordo com os dados apresentados pelo INE, inquérito ao emprego. Na Cova da Beira, os indivíduos com 18 e mais anos de idade que participaram em cursos de educação e formação de adultos por localização geográfica, em 2010/2011 foram 864 e no concelho da Covilhã o n.º foi de 841, de acordo com a Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (INE, 2013)

Portugal é um dos países que revelam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta e, sobretudo, a mais lenta capacidade de recuperação no conjunto dos países europeus. Cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano. Mesmo considerando a população mais jovem, cerca de 485.000 jovens adultos entre os 18 e os 24 anos (45% do total) estão a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9º ano (MTSS e ME, 2005).

Apesar dos avanços registados nas duas últimas décadas, em que se tem vindo a assistir a uma subida efetiva e continuada das taxas de frequência dos vários graus de ensino e, conseqüentemente, a uma elevação dos níveis médios de escolaridade da população, fruto quer da massificação do acesso ao ensino quer do grande número de programas de formação profissional disponíveis (Machado & Costa, 1998), Portugal apresenta ainda, quando comparado com a generalidade dos países da UE, um relativo atraso. Nos nossos parceiros comunitários, contrariamente ao que sucede entre nós, o padrão de escolaridade formal média da população não é o das pessoas com seis ou menos anos de escolaridade, mas o dos que atingiram ou concluíram o ensino secundário (ou pelo menos o seu primeiro ciclo, geralmente o termo da escolaridade obrigatória, que no nosso país coincide com a escolaridade básica de nove anos).

O estudo *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*, conduzido por Imaginário et al (1998) revelou ainda que cerca de 1 milhão, dos 2 milhões e 800 mil residentes em território nacional, com idades compreendidas entre os 40 e os 64 anos, não possui sequer quatro anos de escolaridade. Destacam-se, de entre estes, todos aqueles com idades iguais ou superiores aos 55 anos. É nesta faixa etária (dos 40 aos 64 anos), que se encontra a percentagem mais significativa de trabalhadores não qualificados (38,5 por cento), a qual, em simultâneo, constitui praticamente um terço do total de ativos empregados no nosso país.

A caracterização do nível de habilitações e de qualificação da população ativa nacional permite assim, levantar algumas questões fundamentais relativas à sua adaptação/reinserção profissional (Imaginário et al, 1998). Em primeiro lugar que oportunidades, estes indivíduos têm, ao acesso a um emprego estável e contratualizado, à sua conservação, manutenção ou eventual progressão? Quais os riscos de precarização no emprego ou até de despedimento devido a fatores como a indiferenciação, a semiqualificação ou a obsolescência das qualificações destes indivíduos? Qual a articulação de diferentes situações de vida dos indivíduos, com a construção e reconstrução de um itinerário, a partir das oportunidades disponíveis em cada um dos momentos da sua trajetória pessoal, social e profissional?

Investir na qualificação escolar/profissional dos recursos humanos nacionais constitui um dos caminhos de evolução possível para resolver estas questões. É importante investir num sistema de educação e formação capaz de assegurar a oferta de recursos humanos qualificados, reforçando o estatuto e a qualidade da formação oferecida às e pelas empresas. A educação e formação é a base para a promoção do desenvolvimento do potencial humano ao longo do ciclo de vida, *“entendida como um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo, que tem por objectivo a aquisição, a actualização e a transmissão de conhecimentos (...).”* (Duarte, 2004, p.138).

A empregabilidade é uma das principais razões apontadas que levam os indivíduos a ingressar em atividades de educação e formação, seja porque se trata de trabalhadores desempregados (de longa duração ou recém-desempregados); de trabalhadores de empresas em reestruturação ou reorganização, que correm o risco de serem reafetos a outro emprego, na mesma empresa ou noutra; ou ainda de trabalhadores insatisfeitos com a sua situação atual, que possuem o desejo de, por sua livre iniciativa, procurarem criar condições que facilitem uma eventual mudança. (Riverin-Simard, 1984).

Na atualidade, as grandes transformações ocorridas desde a década de 1970 fizeram com que as sociedades modernas dessem lugar às “sociedades de risco” ou às sociedades de “modernidade reflexiva” (Giddens, Beck & Lasch, 2000). Neste contexto, a importância da educação nos modelos de desenvolvimento económico, social e humano não diminuiu, mas antes encontra-se reforçada, através de orientações políticas que sublinham a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida nas sociedades contemporâneas.

A centralidade deste tema nas políticas educativas atuais é objeto de grandes debates, designadamente em organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, e traduz-se num reforço da importância conferida ao sector educativo que não se restringe aos respetivos sistemas formais de Educação e Formação mas que provoca o seu crescimento. Os discursos políticos da Comissão Europeia, parecem traduzir a crença de que se trata de uma nova orientação estratégica que permitirá solucionar muitos dos problemas que se vêm colocando aos sistemas de educação e formação.

A emergência do aprender/educar ao longo da vida como ideia central dos discursos e políticas educativas é coincidente com a intensificação do papel da União Europeia na área das políticas educativas que se vem sentindo desde o ano 2000. Com efeito, no Conselho Europeu de Lisboa, realizado em 2000, estabelece-se uma nova visão estratégica, “*tornar a UE a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de enfrentar o crescimento económico com melhores empregos e uma maior coesão social*” (Estratégia de Lisboa, Conselho Europeu, 2000), que só pode ser alcançada mediante o investimento significativo no sector educativo/formativo.

A aprendizagem ao longo da vida tal como é apresentada pelo Livro Branco que consagrou o ano de 1996 “Ano Europeu da Educação”. O objetivo fundamental é a procura de uma solução positiva no debate sobre o desemprego na Europa e de uma situação em que a atualização dos conhecimentos profissionais se torne um imperativo para todos os cidadãos. Como reflexo destas, o Programa Educação e Formação 2010, passou a integrar quase todas as ações, programas e projetos em curso no âmbito da educação e formação na UE, incluindo o

Processo de Copenhaga (relacionado com educação e formação profissional) e o Processo de Bolonha (relacionado com o ensino superior).

Aumentando a qualificação e competências podemos aumentar a resiliência. Segundo Rutter (1987), a resiliência diz respeito à competência e à capacidade de adaptação do indivíduo, condições que lhe permitem superar com sucesso o stress na adversidade. Wolin e Wolin (1993) conceptualizaram a génese da resiliência sob a forma de uma mandala, expressão comumente utilizada pelos índios Navajos do Sudoeste dos EUA, para designar as forças internas do indivíduo face a situações adversas. Assim, a *mandala* da resiliência é constituída por sete características pessoais específicas: Introspeção: capacidade do ser humano se auto-questionar e de obter respostas internas honestas; Independência: competência para estabelecer uma distância física e emocional, ou seja, estabelecer limites entre si próprio e as situações adversas; Capacidade de relacionamento: estabelecer laços significativos e satisfatórios com os outros; Iniciativa: capacidade do indivíduo para se colocar à prova perante tarefas gradualmente mais exigentes, o que requer a competência para enfrentar problemas, bem como exercer controlo sobre os mesmos; Humor: a capacidade do ser humano encontrar traços cómicos numa situação trágica ou negativa; Criatividade: competência individual para gerar ordem e harmonia a partir do caos ou da desordem; Moralidade: capacidade para manter uma vida pessoal satisfatória, ampla e rica, pautada pela consciência moral, pela capacidade de comprometimento com valores, bem como pela discriminação do bem e do mal. A resiliência pressupõe assim, o desenvolvimento e maximização de fatores ou variáveis intra ou interpessoais que se assumem como “escudos protetores”.

No contexto da formação escolar e profissional, promover a resiliência nos adultos, exige dos sistemas de formadores, a valorização do desenvolvimento individual dos mesmos, no sentido de os preparar para uma maior resistência ao stress. Esta necessidade torna-se um desafio para as instituições e organizações de formação, pois exige um processo de reflexão, educação e de socialização. (Pereira, 1996 cit in Yunes, 2008).

Estudo Empírico

Objetivos

A formação dos indivíduos é essencial para o desenvolvimento individual e das organizações. O objetivo central deste trabalho é contribuir para um maior conhecimento das implicações da educação e formação na adultez tardia, nomeadamente ao nível da resiliência e da capacidade de adaptação a situações de mudança e perdas, especificamente as associadas ao desemprego. Trata-se de compreender a relevância desta modalidade formativa, num grupo de indivíduos, com determinada idade, por ser uma fase de transformações significativas, em que se enfrentam dificuldades acrescidas aquando de situações de desemprego, uma vez que as oportunidades de trabalho e/ou formativas são escassas.

Neste sentido, foi desenvolvido um estudo empírico que visa analisar a resiliência em adultos pouco escolarizados, que tenham passado por uma situação de desemprego, e que posteriormente tenham frequentado Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário. Este estudo tem assim como objetivos específicos:

- Identificar fatores potenciadores, que possam contribuir para o desenvolvimento da resiliência nos formandos adultos, através do seu envolvimento em projetos de educação/formação ao longo da vida.
- Identificar as vantagens que os formandos com mais de quarenta anos reconhecem na obtenção da dupla certificação;
- Descrever os problemas, sentidos pelos mesmos, na obtenção da dupla certificação;
- Identificar alterações ocorridas, nos domínios pessoal, sociocultural e profissional, após e obtenção da dupla certificação.

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa, tendo sido escolhida a técnica “grupos de focagem” (*focus group*) que permite “*aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido dentro do grupo*” (Galego & Gomes, 2005, p.174).

Sujeitos

O *focus group* foi constituído por indivíduos com características comuns. A escolha das variáveis, na definição do perfil do grupo dependeu, naturalmente, da natureza do estudo. O fator “composição do grupo” surge, neste contexto, como uma variável determinante para o

êxito do uso deste procedimento, sendo imprescindível atender convenientemente a alguns aspetos subjacentes ao controlo desse fator. Em primeiro lugar, Morgan (1997) adverte que o investigador não deve estar obcecado com a formação de grupos representativos da população a estudar, sendo preferível optar até por grupos de focagem que apresentem alguma homogeneidade interna. (Galego & Gomes, 2005)

Constituiu-se assim uma amostra de conveniência com ex-formandos, com mais de quarenta anos, que tivessem concluído determinada ação de educação e formação de adultos, de dupla certificação, entre Abril de 2012 e Abril de 2013, no Modatex - Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confeção e Lanifícios da Delegação da Covilhã. Assim, selecionaram-se nove sujeitos, todas do género feminino, com idades compreendidas entre os 40 e os 55 anos. Relativamente à atividade profissional atual, cinco encontram-se desempregadas e quatro estão empregadas. Três sujeitos encontram-se a frequentar ações de formação profissional no momento da aplicação das entrevistas *focus group*.

Tabela 1- Listagem de dados dos sujeitos.

Sujeitos	Profissão anterior à frequência da formação	Ação de formação frequentada	Data Início/Fim	Idade	Situação Profissional Atual
Sujeito 1 (S1)	Confeção	Técnico/a Administrativo/a	Janeiro de 2011 a Maio de 2012	42	Desempregada
Sujeito 2 (S2)	Secretariado	Técnico/a Administrativo/a	Janeiro de 2011 a Maio de 2012	50	Desempregada
Sujeito 3 (S3)	Gerente Comercial	Técnico/a Administrativo/a	Janeiro de 2011 a Maio de 2012	51	Empregada
Sujeito 4 (S4)	Secretariado	Técnico/a Administrativo/a	Janeiro de 2011 a Maio de 2012	46	Empregada
Sujeito 5 (S5)	Confeção	Técnico/a de Qualidade	Maio de 2011 a Novembro de 2012	44	Desempregada
Sujeito 6 (S6)	Confeção	Técnico/a de Qualidade	Janeiro de 2011 a Maio de 2012	41	Desempregada

Sujeito 7 (S7)	Secretariado	Técnico/a de Qualidade	Maio de 2011 a Novembro de 2012	54	Empregada
Sujeito 8 (S8)	Confeção	Modelista de Vestuário	Setembro de 2011 a Janeiro de 2013	40	Empregada
Sujeito 9 (S9)	Secretariado	Técnico/a de Contabilidade	Fevereiro de 2012 a Maio de 2013	42	Desempregada

Os cursos EFA destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos à data de início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário. Todos os sujeitos possuíam como habilitações literárias, o 3.º ciclo do ensino básico, ou seja, o 9.º ano de escolaridade, no momento em que ingressaram nas respetivas ações de formação. A maioria deixou os estudos há já alguns anos, embora possuam saberes construídos a partir das suas vivências pessoais e profissionais, o que se reflete na própria ação de formação escolhida, de acordo com os dados presentes na tabela anterior.

Instrumentos

Segundo Morgan (1997), citado por Galego & Gomes (2005), o *focus group* é uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Assim sendo, é privilegiada a observação e as reações dos indivíduos que participam no grupo, que não seriam possíveis de captar se fossem utilizadas, por exemplo, as entrevistas individuais ou os questionários.

Através de uma “entrevista focalizada”, com um guião de entrevista, obtiveram-se respostas de um grupo específico de indivíduos, selecionados previamente pelo investigador. A finalidade desta pesquisa foi a de “*extrair das respostas e atitudes dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões, e reações...*” (Galego & Gomes, 2005, p.175) para se constituir um novo conhecimento.

As questões de discussão do *focus group* foram cuidadosamente predeterminadas e sequenciadas, tendo em conta o objetivo central do presente estudo. Para o efeito construiu-se uma entrevista com cinco questões. De acordo com Krueger (1994), tais questões podem ser classificadas em várias categorias, mas neste caso optou-se por questões-chave, que ajudam a direcionar o estudo e cuja quantidade pode variar entre duas a cinco questões.

Estas questões derivaram da revisão da literatura sobre o tema, reflexão e discussão sobre a problemática.

As questões colocadas foram as seguintes:

1. O que desenvolveu/aprendeu com a frequência/conclusão da última ação de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, com a respetiva qualificação profissional?
2. Essa ação de formação mudou a sua vida? Se sim, em que aspetos?
3. De que forma as competências que desenvolveu durante essa ação de formação contribuíram ou irão facilitar a sua integração no mercado de trabalho? E pessoalmente/socialmente?
4. O que considera que neste tipo de formação se deveria manter e o que é que deveria ser diferente?
5. Pretende ou gostaria de continuar a aprender a aprender noutros percursos de educação e formação? Se sim, em quais e de que forma?

Estas questões permitiram no contexto do grupo atuar como uma ação não natural que, permitiu direcionar a conversa do grupo em torno das questões/temas, o que, eventualmente, inibiu a espontaneidade do grupo, mas permitiu dar ao investigador maior agilidade na recolha de dados e observar a construção do saber e do conhecimento numa situação real, numa dinâmica de grupo, onde se analisaram as reações que iam surgindo, tendo por base as escolhas individuais de cada elemento

O moderador foi dando explicações claras e objetivas sobre o trabalho a ser desenvolvido. O desenvolvimento da técnica, poderia pôr em causa a imparcialidade, mas esta não interferiu na dinâmica do grupo.

Procedimento

A primeira fase consistiu numa pesquisa bibliográfica acerca da temática, de onde resultou o estado da arte, a concetualização, problemática e fundamentação do presente estudo. (cf. Anexo 1)

Posteriormente, para se ter acesso ao número de formandos pretendidos recorreu-se a uma base de dados, utilizada por um Centro de Formação Profissional, com a identificação geral dos sujeitos e contactos, que permitissem, após a definição da amostra, contactar os mesmos para a aplicação das entrevistas *focus group*.

Sugere-se que o *focus group* seja composto por seis a doze participantes, não se devendo trabalhar com mais de cinco grupos por projeto de investigação. (Morgan, 1997; Suter, 2004

cit in Galego & Gomes, 2005, p.181). Após expurgados os dados, procedeu-se à implementação de um grupo de focagem com nove pessoas, ex-formandas de cursos de educação e formação de adultos de nível secundário (factor em comum entre todos os participantes), os quais aceitaram participar no presente estudo. Este grupo obedeceu ao principal parâmetro assinalado por Morgan (1997), quer em termos da homogeneidade do grupo (os participantes tinham um conhecimento prévio entre si, partilhavam contextos semelhantes, não se sentiam intimidados pelos restantes).

Quanto ao alcance, Morgan (1997) adverte que uma discussão bem-sucedida não se deve limitar aos tópicos propostos pelo investigador, devendo permitir salientar outros tópicos não identificados no início. As questões propostas para a discussão foram assim identificadas a partir da pesquisa bibliográfica entretanto efectuada. Estas revelaram-se plenamente adequadas e provocaram discussões muito ricas, fazendo mesmo emergir outros temas. Segundo Morgan (1997), para uma correta implementação de um grupo de focagem, é importante não deixar os participantes cair em generalidades, levando-os a concretizar o seu discurso com o relato de experiências e fatos concretos. Isto foi promovido pelo moderador durante as discussões através de interpelações diretas aos mesmos.

Assegurou-se ainda o envolvimento dos participantes durante a sessão de *focus group*, algo que se revelou bastante espontâneo, dado tratar-se de temas pertinentes face às suas experiências. Estes estiveram naturalmente motivados, partilharam experiências, deram opiniões, expressaram sentimentos e até se emocionaram.

A sessão de *focus group* foi planeada para uma hora e trinta minutos, no entanto, teve a duração de cerca de duas horas. O local escolhido foi o Modatex, local onde os todos os sujeitos frequentaram as respetivas ações de educação e formação de adultos de nível secundário, sendo que foi solicitada autorização prévia ao responsável do Centro, tendo esta sido concedida. Este foi o local escolhido por ser de fácil localização, por facilitar a adequada disposição dos participantes e não propiciar grandes distrações externas ou internas. Os participantes foram acomodados ao redor de uma mesa, dispostos em forma de U, ficando o moderador sentado à cabeceira, de frente para os participantes. Uma vez que a sessão foi filmada, ajustou-se sempre que foi possível, a câmara, de forma a assegurar a obtenção de dados com qualidade.

A primeira etapa da recolha de dados foi constituída pela apresentação da folha de informação ao participante (cf. Anexo 2) e pela obtenção do consentimento informado (cf. Anexo 3) por parte do inquirido através da sua assinatura, procurando pautar a atuação em todo o processo de investigação por uma rigorosa conduta ética, e após uma explicação prévia pelo investigador dos objetivos do estudo e entrega documental dos mesmos aos participantes iniciou-se a aplicação da entrevista *focus group*. Clarificaram-se bem os inquiridos dos

princípios da confidencialidade dos dados, a liberdade de participação e da inexistência de consequências no caso de desistência, bem como dos princípios éticos fundamentais a respeitar na investigação.

Durante a introdução, o moderador fez uma breve apresentação dos tópicos de discussão e apresentou algumas regras básicas, como: somente uma pessoa falará de cada vez, não deverão existir conversas paralelas e todos deverão falar quando convocados para tal. Foi ainda comunicado ao grupo que a sessão iria ser filmada. A sessão começou com uma auto-apresentação de cada participante, que serviu como quebra-gelo.

Coube ao moderador promover a participação de todos os elementos do grupo, assegurando que não houve dispersão em relação aos objetivos previamente definidos e verificando que não havia a sobreposição de um dos participantes ao resto do grupo.

As discussões foram gravadas em vídeo, sendo, posteriormente transcritas na íntegra. O tratamento das respostas consistiu a análise de conteúdo, de onde deriva a codificação e categorização do material. (cf. Anexo 4)

Segundo Gomez, Flores & Jiménez (1996) os dados recolhidos constituem a “matéria-prima” que precisa de ser tratada de forma a conseguir-se a sua simplificação, seleção e organização, para se obterem os elementos manuseáveis que permitiram fazer leituras, interpretações, chegar a resultados e a conclusões. Pode dizer-se que o tratamento dos dados é uma das tarefas mais difíceis na investigação qualitativa.

Os dados em estado bruto provenientes das entrevistas *focus group* realizadas, necessitaram, após a sua transcrição de serem sistematizados como referem Bogdan & Biklen (2003), para, por um lado aumentar a sua compreensão e por outro permitir a apresentação desses materiais a outros.

Como designa Vala (1986) o *corpus* de análise foi sujeito à técnica de análise de conteúdo, com a categorização e codificação de dados para podermos passar aos processos de descrição e interpretação. Segundo o autor, a análise de conteúdo é uma técnica que “*exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados*” (Vala, 1986, p.103). Neste ponto do trabalho procurar-se-á mostrar a explicitação dos procedimentos para validar e tornar fidedignas as informações que se apresentam.

Assim, foram, cuidadosamente, lidas as transcrições das entrevistas integrando nas unidades de codificação previamente definidas, as unidades de contexto (neste trabalho optou-se pelas unidades que são constituídas, de acordo com Vala (1986, p. 114) por “*a palavra, a frase ou ainda um item ou por o tema ou a unidade de informação:*” Este processo de

categorização permitiu ao investigador identificar e analisar rapidamente as categorias que descrevem determinado conceito.

Resultados

Neste ponto pretende-se dar a conhecer os resultados obtidos, referentes ao tratamento de toda a informação recolhida através das entrevistas *focus group* realizadas para este estudo, que decorreram no dia 02 de Agosto de 2013 no Centro de Formação Profissional escolhido.

Tabela 2 - Categorias em relação à identificação das competências adquiridas na formação.

Cultura Geral	“o que aprendi foram várias coisas, aprofundar os meus conhecimentos, a nível cultural e não só” (S9) “aprendi e aprofundei alguns conhecimentos a nível cultural” (S1) “gostei da parte cultural que sempre também me fascinou” (S3) “depois também aprofundei o meu nível de cultura geral, principalmente política” (S8)
Línguas (expressão oral e escrita em português e inglês)	“aprendi a lidar melhor com o público, principalmente em termos do inglês” (S2) “aprendi a falar um bocadinho melhor, no início dava alguns pontapés na gramática e não só” (S4) “aprofundei muito a escrita” (S6)
Novas Tecnologias (informática)	“desenvolvi várias competências, na área da informática, praticamente nada sabia” (S5) “aprendi a trabalhar com o computador, porque também não percebia nada” (S4) “a nível profissional aprendi algumas coisas que me permitem neste momento estar a fazer o que estou a fazer com a aplicação técnica, estou a trabalhar com o computador” (S3)

	<p>“o meu conhecimento com o computador, que para mim no início aquilo foi uma confusão e aprofundei/aperfeiçoei essa parte” (S8)</p>
<p>Competências Técnicas</p>	<p>“a nível da contabilidade também, porque eu não conhecia nada” (S1)</p> <p>“o fazer as simulações de negócios, isso foi muito bom” (S2)</p> <p>“desenvolvi várias competências (...) em várias áreas, uma delas na área da qualidade dentro de uma empresa” (S5)</p> <p>“desenvolvi várias coisas que até então não tinha conhecimentos, a qualidade é uma coisa interessante que eu desconhecia” (S6)</p> <p>“recebo reclamações, atendo o telefone, sei como responder melhor a essas questões, sei estar mais dentro, mais atenta a certas questões da qualidade” (S7)</p> <p>“modelista de vestuário, eu desenvolvi bastante, já tinha feito/iniciado um conhecimento nesta área, mas aprofundei mais, porque já me ajudou bastante” (S8)</p>
<p>Relacionamento Interpessoal</p>	<p>“aprendi a lidar com outras pessoas, outros pensamentos, outras formas de ser, outras formas de estar” (S1)</p> <p>“depois disso também saber relacionar-me melhor dentro de uma empresa e compreender até melhor as chefias da empresa” (S5)</p> <p>“aprendi a lidar com outras pessoas, tentar conviver com pessoas diferentes da minha maneira de ser” (S4)</p> <p>“gosto muito mais da parte humana, de me relacionar, de conversar, do desenvolvimento que isso tem” (S3)</p> <p>“aprendi mais a lidar com as pessoas de uma certa forma, a ouvir melhor as pessoas, porque tenho contato com o público, com fornecedores, com clientes (...) hoje sei trabalhar em equipa, a partilhar as ideias, a compreender as opiniões dos colegas, a discuti-las e entrarmos em acordo” (S7)</p>

Empregabilidade	<p>“acho que onde estou hoje foi graças a este curso, estava no desemprego e se não fosse o curso se calhar não estava lá” (S4)</p> <p>“foi muito bom para mim, em conjunto com o estágio que me ajudou bastante e que me abriu portas para uma possibilidade de ficar a trabalhar na área” (S9)</p> <p>“são formações que são muito úteis nestas idades, que às vezes já nem para um lado, nem para o outro, não nos dão hipóteses quase em lado nenhum, acho que é dar-nos credibilidade às nossas competências” (S9)</p> <p>“fiz o estágio curricular também lá no mesmo sítio e animou-me, deu-me ânimo para continuar à procura, na nossa idade já é assim um bocadito complicado, espero encontrar ainda qualquer coisa” (S2)</p>
-----------------	---

Com base nestes relatos, verifica-se que foram identificadas e adquiridas pelos sujeitos as seguintes competências: cultura geral, línguas (expressão oral e escrita em português e inglês), novas tecnologias (informática), competências técnicas, relacionamento interpessoal e competências ao nível da empregabilidade.

Tabela 3 - Categorias em relação às mudanças alcançadas durante a formação.

Auto-estima/Auto-confiança	<p>“adquiri mais auto-estima, mais facilidade de falar com as outras pessoas e, apesar de tudo, para ajudar a minha filha que está-me sempre a perguntar como é que é isto, como é que é aquilo e é sempre bom ajudarmos os nossos filhos” (S6)</p> <p>“a mim mudou principalmente a forma de enfrentar a vida e os problemas, porque estar desempregada nesta altura não é fácil. Depois com os horários que eu posso fazer ainda pior, mas ajudou-me a ter mais confiança, mais paciência e a olhar a vida de uma outra forma, a enfrentá-la” (S5)</p> <p>“deu-me confiança porque era assim um bocadinho para o chorona, já choro um bocadinho menos” (S4)</p> <p>“ganhei em mim essa confiança de saber desempenhar outras funções e se não fossem estes cursos, acho que nunca</p>
----------------------------	---

	<p>saberia que iria ter as capacidades que vou descobrindo até no dia-a-dia” (S7)</p> <p>“talvez também a sentir mais confiança em mim própria” (S9)</p> <p>“deu-me muita confiança em algumas matérias, havia coisas que eu já tinha até esquecido, mas ajudou-me bastante, bastante mesmo” (S1)</p>
<p>Autonomia/Emancipação</p>	<p>“de repente vejo-me a trabalhar numa empresa que gosto muito, tenho colegas ótimos, já renovei o contrato e vou renovar novamente e depois as perspectivas são de seguir em frente, pelo menos para já, está a correr tudo bem, o que alterou-me a vida por completo, para muito melhor” (S3)</p> <p>“eu já trabalhei como já disse, mas este curso mesmo assim fez-me adquirir muitas coisas novas e estou muito contente em ter frequentado, acho-me mais activa, sei lá!, não tenho medo de enfrentar o que quer que seja, deu-me muita coragem” (S7)</p> <p>“para já mudou os conhecimentos, aquilo que eu gostava de pôr em prática e certamente poderá um dia vir ajudar-me bastante, na área da modelagem, já que eu gosto do mundo da moda e de transformar roupa e alguma parte já foi mudada, que é eu já consigo construir as próprias peças de vestuário” (S8)</p> <p>“sinto-me mais à vontade a falar em certos assuntos, acho que foi muito bom” (S8)</p>
<p>Relações Sociais</p>	<p>“mudou a minha maneira de ser, a ser mais compreensiva com os outros, era assim um bocadinho explosiva e acho que aprendi a controlar-me mais um bocadinho, um bocadinho?! Um bocadão! As amizades acho que isso é importante, pois vão ficar para sempre” (S4)</p> <p>“a nível social também, é o principal a nível social, até porque sou uma pessoa que estou habituada a lidar com o público e então eu era muito impulsiva (...) já controlei um bocadinho mais essa impulsividade” (S1)</p>

A percepção do auto-controlo e de sentimentos de auto-eficácia são considerados como fatores chave para a promoção da auto-eficácia e da resiliência. As principais mudanças referidas pelos sujeitos foram ao nível da auto-estima, da auto-confiança, da autonomia, da emancipação e ainda ao nível das relações sociais.

Tabela 4 - Categorias em relação às vantagens e desvantagens da formação.

<p><u>Positivos</u></p> <p>Abrangência das aprendizagens</p> <p>Profissionalismo dos formadores</p>	<p>“acho que a qualidade teve uns módulos muito abrangentes e esses deveriam ser mantidos” (S6)</p> <p>“acho que o que se deveria manter é o nível de ensino, porque temos tido, tenho tido bons formadores, falo sobre a formação que eu tenho tido” (S5)</p>
<p><u>Negativos</u></p> <p>Carga horária do Português/Inglês e outras línguas estrangeiras</p>	<p>“é fundamental hoje em dia nós sabermos falar inglês, é fundamental em todas as áreas e eu acho que esse inglês devia ser mais tempo, mais aprofundado” (S3)</p> <p>“acho que deviam ser dadas mais aulas de inglês, porque é uma língua universal e sobretudo quem souber falar o inglês fluente tem mais portas abertas, não fica ali tão limitado” (S6)</p> <p>“o inglês fez-me muita falta, eu por acaso tenho conhecimentos já doutros tempos, sempre gostei muito de inglês e realmente tive muita pena de não ter mais horas, porque acho que faz muita falta” (S7)</p> <p>“o Inglês também concordo que deveriam ser mais horas, faz falta” (S9)</p> <p>“a nível de línguas sobretudo o Inglês e comunicação mais a português” (S1)</p> <p>“também concordo com as colegas quando dizem que o Inglês devia ser mais aprofundado, ter em conta mais as bases, bem como o Português” (S2)</p> <p>“o que deveria ser diferente eu aqui falo também no inglês, acho que são poucas horas, apenas 100h num curso EFA” (S5)</p>

<p>Carga horária da Informática</p>	<p>“é assim, eu pessoalmente não conhecia nada, nunca tinha ouvido falar nada, só o meu filho e começámos logo com um inglês muito avançado para quem nunca tinha tido inglês, acho que é um bocado complicado para quem nunca teve inglês” (S4)</p> <p>“devíamos ter tido também outras línguas, como por exemplo o espanhol (...) o francês, porque na área administrativa a gente lida com muita gente, não é?, não é que a gente esteja a trabalhar, mas numa possibilidade de irmos a trabalhar numa empresa, podem vir clientes de todo o Mundo, até porque não até mesmo o chinês, mas acho que sobretudo o francês/espanhol fez falta também (...) o inglês de fato foram poucas horas” (S1)</p> <p>“no início de cada formação deveria de haver o cuidado de darem aulas de tecnologias da informação e comunicação aos formandos” (S5)</p> <p>“os colegas que têm mais dificuldades a nível da informática (...) têm mais dificuldade e acho que deveriam ter, pelo menos uma semana, terem aulas só de tic para aprenderem” (S5)</p> <p>“termos mais aulas, porque se é para trabalhar com o computador, devíamos ter mais aulas de computador, havia outras aulas que tínhamos que não precisávamos para nada e o computador se era para trabalhar com ele, se calhar começar por aí e ter mais aulas, para as pessoas se habituarem, conhecerem e pronto para começarmos a trabalhar” (S4)</p>
<p>Conteúdos Pedagógicos</p>	<p>“há outros módulos que eu não acho que sejam assim tão importantes, porque alguns módulos, quase que são muito parecidos” (S3)</p> <p>“em relação a alguns módulos acho que eram muito idênticos, repetiam-se muito e devia ser mais variado” (S9)</p> <p>“outro aspeto que eu achei um bocadinho negativo no nosso curso, na área administrativa, devia ter tido, em vez de tanta contabilidade, porque chegámos a um ponto em que</p>

<p>Atualização dos Formadores</p>	<p>era tudo muito igual” (S1)</p> <p>“acho mesmo que se deveriam eliminar certos módulos que realmente são repetitivos” (S2)</p> <p>“havia áreas que (...) não serviam para nada, realmente só para perder tempo e quase a dormir...ia tudo a bater ao mesmo e chegava a um ponto em que era maçudo” (S4)</p> <p>“o que deveria ser alterado é a evolução dos formadores, alguns dos formadores, nem todos, uns vão tendo formação e vão tentando evoluir e outros nem tanto (...) se calhar se houvesse, digamos assim, uma atualização do formador (...) seria mais fácil para todos nós, essa parte, eu acho que devia ser mudado” (S8)</p>
<p>Métodos/Técnicas Pedagógicas</p>	<p>“é assim, não sei, acho que ao nível dos formadores, talvez reunirem-se mais, verem os conteúdos que tinham de ser dados e então ajustarem-nos de uma outra forma” (S9)</p> <p>“porque é assim, metiam-nos ali vídeos e nós estávamos ali horas, ali a ver sempre a mesma coisa, chegava a um ponto (...) dava o sono” (S4)</p> <p>“acho que deviam apostar mais em trabalhos de grupo, para as pessoas se integrarem mais umas com as outras, eu acho que deviam apostar mais um pouquinho em trabalhos de grupo” (S1)</p>
<p>Seleção dos Formandos</p>	<p>“dever-se-ia ter o cuidado de selecionar pessoas que estivessem interessadas naquela área, especificamente, naquela área, porquê?, porque quem não está interessado acaba por, de uma certa forma, atropelar o interesse da pessoa que está interessada, porque há pessoas que se calhar estariam mais interessadas num curso de formação profissional em vez de modelagem, de hotelaria, de gestão de empresas, de qualidade e, se calhar estão num curso de modelagem que não ligam minimamente e isso vai afetar o resto da turma, acho que aí há um erro, não sei da parte de quem, mas que deveria ser alterado” (S8)</p>
<p>Aproximação ao Mundo Empresarial</p>	<p>“acho que também no final deviam ter mais contato com as empresas existentes, para garantir os estágios pelo menos no final dos cursos.” (S2)</p>

As vantagens mencionadas relativamente a este modelo de educação e formação, ou seja, o que se deveria manter, foram abordadas menos vezes do que as desvantagens, ou seja, o que deveria ser diferente. As vantagens referidas foram a abrangência das aprendizagens e o profissionalismo dos formadores. Por outro lado, as desvantagens apresentadas prendem-se com o fato da carga horária do português/inglês e ainda de outras línguas estrangeiras e de informática ser insuficiente, os conteúdos pedagógicos serem repetitivos e não terem aplicabilidade prática no quotidiano, a falta de atualização pedagógica dos formadores, a desadequação de alguns métodos e técnicas pedagógicas, a falta de congruência no processo de seleção dos formandos e a inexistência de um maior contato com o mundo empresarial.

Tabela 5 - Categoria em relação à aplicabilidade da formação.

<p>Nível pessoal</p>	<p>“achei que a formação também era uma mais valia, então como continuava desempregada, voltei para adquirir novos conhecimentos, porque acho que é sempre importante aprender” (S5)</p> <p>“aqui aprendi a conter-me, a falar, como é que nos devemos comportar, estar, pronto ajudou-me em muita coisa” (S4)</p> <p>“ajudou-me muito, ajudou-me a crescer um bocadinho, a ter mais confiança em mim, porque eu era a mais “fraquinha” deles todos e sentia-me inferior a eles todos, sempre me senti inferior e então isso aí deitava-me um bocado abaixo e depois cheguei à conclusão que era mais fraca, mas que também podia fazer algumas coisas que eles faziam, não tão bem, mas quase tão bem e consegui!” (S4)</p> <p>“pessoalmente é sempre muito enriquecedor, essa é a parte que eu gosto mais, conhecer as pessoas todas diferentes e ter que lidar com elas e com manias e taras e bons corações também e até eu moldar-me a elas e elas moldarem-se a mim também, fazer cedências, acho que isso tudo é muito importante” (S3)</p> <p>“deu-me uma maior auto-estima, devido à falta de acreditar em mim e este curso proporcionou-me uma maior auto-estima, porque eu continuo a ter um bocadinho de falta, mas muito menos do que tinha” (S6)</p> <p>“fez-me uma pessoa também mais confiante em mim própria, não desanimar com certos problemas que se passam na empresa” (S7)</p>
----------------------	--

	<p>“conheci formadores e formandos, conheci pessoas que eu gostei muito, outras tive que me ir adaptando à personalidade delas e acabou por correr tudo bem” (S8)</p> <p>“a nível pessoal, aqui conheci pessoas diferentes, gostei muito de conhecer essas pessoas” (S9)</p> <p>“a nível pessoal cresci bastante, lá está como a colega disse, nós estamos a cada dia, a cada hora, a cada minuto, a cada segundo...aprendemos” (S1)</p> <p>“e que ainda posso aprender muito mais e isso também me deu forças e confiança em mim, foi bom” (S2)</p>
<p>Nível social</p>	<p>“aprendi a saber principalmente ouvir, a compreender melhor, às vezes, as atitudes das outras pessoas, porque às vezes não compreendemos e com as competências que aqui adquirimos conseguimos compreender melhor isso” (S5)</p> <p>“na escola onde estivemos, quando éramos novos, não tivemos essa oportunidade de desenvolver conhecimentos que nós já desenvolvemos aqui com certos formadores, com colegas em várias áreas” (S5)</p> <p>“foi difícil, ainda estive para desistir, mas consegui chegar ao fim, graças a eles que me apoiaram, porque se calhar não tinha acabado, mas foi bom” (S4)</p> <p>“ficámos amigos e continuamos a dar-nos bem e acho que é importante, acho que isso foi a parte mais importante” (S4)</p> <p>“penso que algumas delas vão ficar para sempre, não andamos todos os dias a ligar, mas queremos saber como está cada um, se estão bem, se estão mal e alegramo-nos com as alegrias delas e ficamos tristes também quando elas têm alguma fatalidade. É sempre muito enriquecedor” (S3)</p> <p>“ajudou-me também a integrar-me mais na sociedade, também ajudou muito a andar com as pessoas, a conviver mais, a convivência em grupo também me ajudou bastante” (S6)</p>

	<p>“lidar com pessoas diferentes e com os outros socialmente também, com os meus colegas também, alguns não eram muito fáceis, mas acho que a gente vai compreendendo e aos poucos e poucos a gente vai assimilando as ideias de uns e de outros e acho que vamos ter, como tivemos umas amizades, umas mais, outras menos, claro, mas vão ficando, ficam sempre na memória” (S7)</p> <p>“mas há pessoas que realmente conheci no curso, que já ficam para toda a vida, fiquei com lembranças para toda a vida, foi muito bom mesmo, acho que é muito bom” (S8)</p> <p>“também sou uma pessoa com um feitio que me adapto bem a vários feitios e não tive qualquer problema com ninguém, tanto a nível de formadores, como formandos, também fiz amizades que talvez tenham ficado para a vida e foi muito positivo” (S9)</p> <p>“gosto muito de fazer amigos e de fazer amizades, sobretudo quando a “caixinha” ainda não está toda aberta, o factor surpresa encanta-me... mas gostei do encantamento, gostei” (S1)</p> <p>“gostei do curso, gostei dos colegas, demo-nos sempre bem e fazemos uma festa sempre que nos encontramos, assim como acontece com os formadores” (S2)</p> <p>“ando cá outra vez a fazer uma formação, de vez em quando já nos cruzamos e é sempre uma festa todos os dias...somos brincalhonas” (S2)</p>
<p>Nível profissional</p>	<p>“depois aquilo que aprendemos aqui, vamos aplicá-lo no posto de trabalho” (S5)</p> <p>“está-me a ajudar no meu trabalho a ter mais calma, portanto estou a lidar com pessoas com várias idades” (S4)</p> <p>“desenvolvi competências que já tinha, desenvolveram-me e facilitaram-me, como eu já disse, e de que maneira, a minha entrada no mercado de trabalho novamente” (S3)</p> <p>“facilitar a integração no mercado de trabalho, sim, acho</p>

	<p>que facilitou, facilitou muito” (S6)</p> <p>“saí daqui mais...sei lá...com mais à vontade, tanto que quando saí daqui fui logo procurar trabalho à empresa onde hoje estou, sem medo, sem medo de me dizerem que não, porque a gente vai sempre com esse medo, mas eu ia preparada para tudo, para ouvir um sim e para ouvir um não, porque tomei muita coragem” (S7)</p> <p>“a nível profissional acho que é sempre uma mais valia, uma vez que trabalho no ramo da indústria de vestuário, é bom, é muito bom para mim, já para não falar, que não tive hipóteses de estudar e que o 12.º ano facilita, há uma abertura, se não tendo no ramo de vestuário, poderei ter mais hipóteses noutra ramo qualquer, pois vai abrir várias vertentes de emprego” (S8)</p> <p>“pelos conhecimentos que adquiri, estou à espera de os vir a desenvolver no mercado de trabalho” (S9)</p> <p>“no meio profissional não posso dizer praticamente nada porque infelizmente está complicado, mas espero poder vir a pôr em prática ainda, ainda não perdi a esperança, mas o curso fez-me ver que afinal ainda não tinha esquecido o que aprendi na escola” (S2)</p>
--	---

Tabela 6 - Categorias em relação às expectativas/perceções perante a formação.

<p>Formação contínua</p>	<p>“se eu frequentasse um curso era isso que eu escolheria, novas tecnologias e uma língua” (S7)</p> <p>“gostava de aprofundar o inglês, porque acho que faz bastante falta, tanto o inglês como a informática, gostava de aprofundar num curso pós-laboral, conciliando o emprego com o curso de formação pós-laboral, acho que era muito bom” (S8)</p> <p>“o que eu queria tirar mesmo era aprofundar o inglês...sem ter um emprego e se tiver um emprego, conciliar com a ação de formação, era capaz de ser difícil, mas se fosse possível também era isso que eu pretendia” (S9)</p>
--------------------------	---

<p>Criação do Próprio Emprego (empreendedorismo)</p>	<p>“mas mesmo que estivesse a trabalhar, se conseguisse mesmo aqueles cursos de 50h apenas, estando na via ativa, acho que há cursos muito interessantes, eu gostaria logo de higiene e segurança, assim como o inglês, acho que voltaria logo para a formação, acho que depois de ter estado na formação, fica aquele bichinho de continuar a querer saber mais” (S5)</p> <p>“dentro daquilo que estou agora a fazer iria voltar outra vez ao mesmo do inglês, acho que para mim ia ser ótimo, agora se eu soubesse falar inglês lá na empresa podemos ser versáteis, tanto posso estar a desempenhar aquela função, como de repente a administração diz para eu ir para a parte comercial, se eu soubesse falar bem inglês isso seria ótimo” (S3)</p> <p><i>Para mim, eu gostava, à noite, eu sei que fazem aqui formação (...) a ser, a vir, o que não quer dizer que não possa vir, seria interessante, seria o inglês, o alemão, o espanhol também, também lidamos com muitos clientes espanhóis e o mandarim, que acho que vai ser a língua do futuro, portanto essas três, quatro, três ou quatro, já não me lembro, seriam formações interessantes” (S4)</i></p> <p>“é assim, gostava de continuar a tirar mais cursos de formação em inglês porque faz bastante falta, em informática, porque eu quando vim para este curso não sabia ligar o computador e tudo o que sei, e todo o conhecimento que sei adquiri neste curso, mais conhecimentos de informática, mais inglês e gostava imenso de fazer um curso de arte e design”(S6)</p> <p>“eu gosto de estar sempre em evolução (...) gostava mesmo muito de fazer um curso que me ensinasse e eu pudesse aprender a fazer todos os pormenores de desenho de uma peça de vestuário, gostava de saber desenhar o manequim e a peça como a vejo, gostava de seguir, e gostava de aperfeiçoar todo esse ramo e de poder, para um dia poder criar o meu próprio negócio, ter o meu próprio atelier” (S8)</p>
--	--

<p>Igualdade de oportunidades entre homens e mulheres</p>	<p>“as áreas que realmente nos lançassem no mercado de trabalho e que não nos diferenciasssem dos homens (...) eu estou a falar porque somos todas mulheres e acho que elas também devem concordar comigo, porque se eles são capazes, nós também somos.” (S1)</p>
<p>Intensificação das relações sociais</p>	<p>“de momento estou a fazer uma formação de trezentas horas, porque estava em casa e surgiu esta oportunidade e agarrei-a logo, porque o fato de a gente sair de casa, cumprir horários, conviver com outras pessoas é sempre bom, para além do que se aprende, é sempre bom, vou aceitar sempre que me surgirem hipóteses de participar” (S2)</p>
<p>Valorização Pessoal/Profissional</p>	<p>“para já, o saber não ocupa espaço, o saber mais, quanto melhor” (S1)</p> <p>“acho que o aprender nunca é demais, se tivesse possibilidade acho que sim, que iria continuar” (S7)</p> <p>“eu voltei novamente para a formação, para continuar a aprender, porque estando desempregada achei que devia aproveitar esta oportunidade para aprender mais, porque a formação valoriza-nos, as competências que adquirimos valorizam-nos para o resto da vida e então estando desempregada voltei novamente para a formação” (S5)</p> <p>“aprender, claro que gostaria de aprender outras coisas e sempre é bom aprender, só que no Fundão, mais perto da minha zona, agora vir de tão longe para aqui não compensava nem pouco mais ou menos” (S4)</p>

Atendendo a que nos encontramos num momento em que a imprevisibilidade do mercado de trabalho é uma realidade que não podemos descurar, verifica-se através da maioria das respostas obtidas, que o investimento no campo da educação, por parte dos pouco escolarizados, constitui-se para estes como um trunfo em termos profissionais, sociais e sobretudo, pessoais.

Discussão/Conclusão

O desemprego supõe um processo de transição-ajustação, envolvendo mudanças em vários aspectos da vida e cujo sucesso implica sucessivas reorganizações de estilo de vida, tendo em vista manter ou até melhorar o bem-estar psicológico e social. A formação assinala um momento de libertação e de renovação, de viver com outro ritmo, estabelecer novas metas, investir no lazer, na formação pessoal e relacionar-se mais com os outros.

Da parte dos sistemas de educação e de formação, pressupõe-se não apenas uma maior flexibilização como também uma maior diversificação dos meios e da oferta educativa e formativa, ou ainda o desenvolvimento e aplicação de sistemas de validação que integrem as competências adquiridas através da experiência de trabalho e da renovação dos mecanismos de financiamento. Esse alongamento (e, claro está, reconhecimento) das possibilidades que se apresentam aos indivíduos de, para além do período de formação pré-profissional, adquirirem, atualizarem e utilizarem conhecimentos oferece vantagens, relativamente ao modelo escolar e de formação tradicional. É, pois, este o sentido em que o desenvolvimento de uma sociedade aprendente (ou sociedade educativa) começa a ser crescentemente apontado como a resposta necessária à condição contemporânea (Edwards, 1999).

Para tal, é necessário uma constante renovação e adaptação face às mudanças da sociedade e do indivíduo, pelo que *“é necessário investir-se na educação e desenvolvimento, não só das crianças e jovens, mas também na formação e orientação de adultos, na formação e requalificação profissional de todos os trabalhadores, (...) no desenvolvimento de uma classe de governantes e empresários, e de gestores e empregadores, públicos e privados, que sejam capazes de eleger como sua preocupação fundamental e como única garantia de progresso e de sobrevivência, a optimização dos recursos humanos de que dispõem.”* (Duarte, 2004: 140).

O Programa Educação e Formação 2010, passou a integrar quase todas as ações, programas e projetos em curso no âmbito da educação e formação na UE, incluindo o Processo de Copenhaga (relacionado com educação e formação profissional) e o Processo de Bolonha (relacionado com o ensino superior). Como afirma Nóvoa (2005, p.214), a *“retórica de Bruxelas sublinha sistematicamente a ideia de que «é preciso aprendermos uns com os outros», favorecendo a melhoria das políticas nacionais no que respeita aos objetivos definidos em comum”*.

A emergência do aprender/educar ao longo da vida como ideia central dos discursos e políticas educativas é coincidente com a intensificação do papel da União Europeia na área das políticas educativas que se vem sentindo desde o ano 2000. Com efeito, no Conselho

Europeu de Lisboa, realizado em 2000, estabelece-se uma nova visão estratégica, *“tornar a UE a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de enfrentar o crescimento económico com melhores empregos e uma maior coesão social”* (Estratégia de Lisboa, Conselho Europeu, 2000), que só pode ser alcançada mediante o investimento significativo no sector educativo/formativo.

A verdadeira aprendizagem pressupõe, assim, não uma transferência simples de conhecimentos, mas a criação de possibilidades para que se produza e construa, apreendendo o que é mais significativo. Tal, remete para experiências e práticas de sentido ao longo da vida dos aprendentes, que adquirem necessariamente um significado temporal e espacialmente diversificado, de acordo com a singularidade de cada história de vida, envolvendo uma aprendizagem projectiva e, também, diferentes tempos da aprendizagem (Freire, 2004).

No modelo EFA, a aprendizagem é um projecto pessoal e o desejo de aprender, ou seja, a motivação para aprender por parte do formando é fundamental. Para Fontaine (1997), a motivação não é percebida como sendo um traço geral interno, estável, susceptível de influenciar o comportamento em todas as situações, mas sim como algo variável, consoante as tarefas a efectuar. Note-se que o formando adulto percorre um caminho de *empowerment* na sua aprendizagem, pelo que é fundamental valorizar a gestão que ele faz da mesma, o equilíbrio que vai conseguindo entre o processo e o produto das suas aprendizagens.

De acordo com o definido no Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário (Gomes e outros, 2006b: 22), o adulto deverá compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida, *“o que aprendi foram várias coisas, aprofundar os meus conhecimentos, a nível cultural e não só (...) penso que posso vir no futuro a desenvolver tudo aquilo que aprendi”* (S9); ter a capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza, numa atitude permanente de aprendente, *“acho que onde estou hoje foi graças a este curso, estava no desemprego e se não fosse o curso se calhar não estava lá.”* (S4); operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os princípios técnicos, as suas linguagens e potencialidades comunicacionais, bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais, *“a nível profissional aprendi algumas coisas que me permitem neste momento estar a fazer o que estou a fazer com a aplicação técnica, estou a trabalhar com o computador”* (S3); entender a língua e a cultura como elementos fundamentais da vida em sociedade e como campos de conhecimento e actuação próprios, *“aprendi a falar um bocadinho melhor, no início dava alguns pontapés na gramática e não só”* (S4).

Assim constata-se, que a avaliação que o formando faz da sua aprendizagem traduz a confiança nas suas próprias competências, *"porque eu não percebia nada de política, é verdade, e fiquei a saber que afinal é daquelas coisas que devíamos saber porque devemos saber/conhecer as leis, o que nos ajuda no dia-a-dia, ajuda bastante"* (S8). A auto-eficácia relaciona-se com a imagem de si, como ser autónomo, a partir das suas experiências, enquanto indivíduo em permanente actualização; o interesse em aprender relaciona-se com a sua participação social e, por último, com a sua capacidade de refletir sobre os problemas. A auto-eficácia converge, em última análise, na construção de saberes na prática comunitária de cidadania dos aprendentes e da sua experiência social enquanto indivíduos (Freire, 2004).

A motivação é abordada como o principal promotor do processo ensino/aprendizagem, podendo a atitude psicológica do aluno, perante este processo, ser positiva ou negativa. Uma das formandas refere a questão do recrutamento dos formandos como algo que deveria ser diferente nos cursos EFA de nível secundário e fundamental para a motivação do mesmo e para a motivação do grupo onde este será integrado, esta refere que *"para além disso, na minha opinião, nestes cursos de formação profissional, dever-se-ia ter o cuidado de selecionar pessoas que estivessem interessadas naquela área, especificamente naquela área porquê? porque quem não está interessado acaba por, de uma certa forma, atropelar o interesse da pessoa que está interessada (...) e isso vai afetar o resto da turma, acho que aí há um erro, não sei da parte de quem, mas que deveria ser alterado"* (S8).

Ao longo da vida, os indivíduos aprendem através de uma multiplicidade de processos formais e informais, a partir da aplicação prática de saberes, mais ou menos operativos, de competências de várias matrizes, aplicação essa que é suscitada pela resolução de problemas concretos que o dia-a-dia lhes coloca. Neste sentido, a maioria das respostas dadas pelos sujeitos refletem a consciência de que diante do mundo atual e globalizado, o mercado de trabalho exige constantes mudanças e atualizações, por isso é importante adquirirem-se determinadas competências para se poderem exercer novas funções, caso contrário o profissional será considerado ultrapassado e sem valor para o mercado de trabalho. Eis algumas respostas dadas neste sentido: *"acho que é fundamental hoje em dia nós sabermos falar inglês, é fundamental em todas as áreas e eu acho que esse inglês devia ser mais tempo, mais aprofundado, porque eu acho que é um dos módulos que deveriam insistir nele"* (S3); *"acho que deviam ser dadas mais aulas de inglês, porque é uma língua universal e sobretudo quem souber falar o inglês fluente tem mais portas abertas, não fica ali tão limitado"* (S6); *"acho que é essencial nos dias de hoje o inglês em qualquer tipo de trabalho, sim acho que sim"* (S7); *"Também concordo com as colegas quando dizem que o Inglês devia ser mais aprofundado, ter em conta mais as bases, bem como o Português e acho mesmo que se deveriam eliminar certos módulos que realmente são repetitivos e aprofundarem-se mais estes das línguas e do português em si mesmo"* (S2); *"realmente deviam apostar, no inglês e*

concordo com ali aquela senhora, que falou do computador, termos mais aulas, porque se é para trabalhar com o computador, devíamos ter mais aulas de computador” (S4).

É também referida a questão da atualização das competências pedagógicas por parte dos formadores, sendo que algumas respostas referem que: *“o que deveria ser alterado é a evolução dos formadores, alguns dos formadores, nem todos, uns vão tendo formação e vão tentando evoluir e outros nem tanto” (S8); “porque é assim, metiam-nos ali vídeos e nós estávamos ali horas, ali a ver sempre a mesma coisa, chegava a um ponto (...) dava o sono” (S4); “outro aspeto que eu acho que deveria ser diferente, os testes (...) acho que deviam apostar mais em trabalhos de grupo, para as pessoas se integrarem mais umas com as outras (...) acho que deviam existir mais trabalhos de grupo para a integração” (S1).*

Verifica-se ainda que os formandos acumulam uma diversidade de experiências, revelando maior interesse pela aprendizagem a partir das suas situações de vida do que pela aprendizagem de conteúdos. De fato as respostas referem que *“há outros módulos que eu não acho que sejam assim tão importantes, porque alguns módulos, quase que são muito parecidos” (S3); “em relação a alguns módulos acho que eram muito idênticos, repetiam-se muito” (S9); “Havia áreas que (...) não serviam para nada, realmente só para perder tempo e quase a dormir (...) ia tudo a bater ao mesmo e chegava a um ponto em que era maçudo” (S4).*

Mais importante do que as oportunidades efetivas de aprendizagem que se destacam nas respostas obtidas, é a construção pessoal que se faz da sua importância, da sua utilidade. A atitude de cada um para com a educação, a sua “identidade aprendente”, deriva da conceção que estas têm do significado e do valor atribuído à aprendizagem, construídos no decurso da globalidade das suas experiências formativas. As respostas referem que *“aprendi a saber principalmente ouvir, a compreender melhor, às vezes, as atitudes das outras pessoas, porque às vezes não compreendemos e com as competências que aqui adquirimos conseguimos compreender melhor isso e depois aquilo que aprendemos aqui, vamos aplicá-lo no posto de trabalho” (S5); “facilitar a integração no mercado de trabalho, sim, acho que facilitou, facilitou muito, porque deu-me uma maior auto-estima, devido à falta de acreditar em mim e este curso proporcionou-me uma maior auto-estima, porque eu continuo a ter um bocadinho de falta, mas muito menos do que tinha. Ajudou-me também a integrar-me mais na sociedade, também ajudou muito a andar com as pessoas, a conviver mais, a convivência em grupo também me ajudou bastante” (S6).*

As pessoas com baixo grau de auto-eficácia sentem-se inúteis, sem esperança, acreditam que não conseguem lidar com as situações que enfrentam e que têm poucas oportunidades de mudá-las. Diante de um problema, tendem a desistir na primeira tentativa frustrada. Não acreditam que sua atitude faça alguma diferença nem que controlam e podem mudar o

próprio destino. A percepção do auto-controlo e de sentimentos de auto-eficácia são considerados como fatores chave na prevenção de doenças e na promoção da resiliência na adultez tardia (Powe & Kahn, 1987 cit in Ong & Bergeman, 2004). Neste sentido, podemos constatar que esta percepção é visível nas respostas seguintes: *“a mim mudou principalmente a forma de enfrentar a vida e os problemas, porque estar desempregada nesta altura não é fácil. Depois com os horários que eu posso fazer ainda pior, mas ajudou-me a ter mais confiança, mais paciência e a olhar a vida de uma outra forma, a enfrentá-la”* (S5); *“eu já trabalhei como já disse, mas este curso mesmo assim fez-me adquirir muitas coisas novas e estou muito contente em ter frequentado, acho-me mais activa, sei lá!, não tenho medo de enfrentar o que quer que seja, deu-me muita coragem”* (S7); *“mudou a minha maneira de ser, a ser mais compreensiva com os outros, era assim um bocadinho explosiva e acho que aprendi a controlar-me mais um bocadinho, um bocadinho?! Um bocadão! Deu-me confiança porque era assim um bocadinho para o chorona, já choro um bocadinho menos”* (S4).

A evolução desejada de actuar nestes adultos passa pela alteração da sua imagem pessoal, para que estes acreditem mais em si próprios e se tornem mais auto-determinados, mais autónomos e mais motivados (Januário e colaboradores, 1999 cit in Roldão, 2003) e esta é uma das premissas básicas defendidas pelo modelo EFA, uma vez que este dá especial relevância às condições de aprendizagem de cada formando, possibilitando situações de desenvolvimento pessoal e projecção social que podem incidir na transformação da sua realidade.

Bandura realizou muitas pesquisas sobre a auto-eficácia, descrita como o senso de auto-estima ou valor próprio, o sentimento de adequação, eficácia e competência para enfrentar os problemas. O seu trabalho demonstrou que as pessoas com grau elevado de auto-eficácia acreditam ser capazes de lidar com os diversos acontecimentos da vida. Elas imaginam ser capazes de vencer obstáculos, procuram desafios, persistem e mantêm um alto grau de confiança na sua capacidade de obter êxito e de controlar a própria vida. (Bandura, 1982)

A auto-eficácia está ainda relacionada com os auto-julgamentos acerca do sucesso profissional que se tem (Riggs & Knight, 1994), eis uma evidência desta premissa, *“o doutor disse-me que gostou muito do meu trabalho e que me pode chamar a qualquer altura (...) fiz o estágio curricular também lá, no mesmo sítio e animou-me, deu-me ânimo para continuar à procura, na nossa idade já é assim um bocadito complicado, espero encontrar ainda qualquer coisa”* (S2).

Ter relações sociais de qualidade com os outros é também referido nas respostas dadas e está relacionado com a resiliência biológica e emocional, o que é muito valorizado nos percursos de educação e formação, na adultez tardia, tendo em conta a estabilidade e centralidade das relações interpessoais na vida adulta (Carstensen, 1992; Lang & Carstensen, 1994). Este

aspecto torna-se evidente através das respostas obtidas: *“as amigadas acho que isso é importante, pois vão ficar para sempre”* (S9); *“gostei do curso, gostei dos colegas, demo-nos sempre bem e fazemos uma festa sempre que nos encontramos, assim como acontece com os formadores; ando cá outra vez a fazer uma formação, de vez em quando já nos cruzamos e é sempre uma festa todos os dias...somos brincalhões”* (S2).

As expectativas em relação aos resultados representam a crença de que o cumprimento das suas atribuições produz os resultados desejados. Uma das respostas evidencia esta ideia: Como refere uma das respostas, *“e alguma parte já foi mudada, que é eu já consigo construir as próprias peças de vestuário e já fiz vários vestidos de cerimónia, e casamento, etc (...) e nesse ponto aí foi muito bom para mim, nesse sentido mudou bastante”*; *“é assim, eu acho que desenvolver novas competências, desenvolve-se sempre, aprende-se sempre, aliás eu acho que se andasse cá a vida inteira em cursos, iria sempre aprender, porque há sempre coisas a aprender nas áreas, mas sinto que aprendi bastante, desenvolvi competências que já tinha, desenvolveram-me e facilitaram-me, como eu já disse, e de que maneira, a minha entrada no mercado de trabalho novamente; pessoalmente? Pessoalmente é sempre muito enriquecedor, essa é a parte que eu gosto mais, conhecer as pessoas todas diferentes”*. (S8)

A observação do sucesso de outros na realização de determinadas tarefas pode transmitir ao sujeito a crença na sua capacidade para imitar as estratégias por eles utilizadas e assim obter o mesmo nível de eficácia em semelhantes situações, *“a mim ajudou-me muito, ajudou-me a crescer um bocadinho, a ter mais confiança em mim, porque eu era a mais “fraquinha” deles todos e sentia-me inferior a eles todos, sempre me senti inferior e então isso aí deitava-me um bocado abaixo e depois cheguei à conclusão que era mais fraca, mas que também podia fazer algumas coisas que eles faziam, não tão bem, mas quase tão bem e consegui! Foi difícil, ainda estive para desistir, mas consegui chegar ao fim, graças a eles que me apoiaram, porque se calhar não tinha acabado, mas foi bom”* (S4); *“a nível afectivo foi muito, muito bom, porque conheci formadores e formandos, conheci pessoas que eu gostei muito, outras tive que me ir adaptando à personalidade delas e acabou por correr tudo bem; mas há pessoas que realmente conheci no curso, que já ficam para toda a vida, fiquei com lembranças para toda a vida, foi muito bom mesmo, acho que é muito bom”* (S8).

Pela análise das respostas constata-se também que no contexto da formação escolar e profissional, promover a resiliência nos adultos, exige dos sistemas de formadores, a valorização do desenvolvimento individual dos mesmos, no sentido de os preparar para uma maior resistência ao stress. Esta necessidade torna-se um desafio para as instituições e organizações de formação, pois exige um processo de reflexão, educação e de socialização. (Pereira, 1996 cit in Yunes, 2001).

A resiliência traduz-se também num processo de regulação do stress do dia-a-dia. Quanto mais sucesso o indivíduo tiver na regulação do stress no seu dia-a-dia, melhor preparado ficará para futuros desafios. A literatura sobre a resiliência nos adultos sugere que o stress diário que se acumula na idade adulta conduz a resultados positivos como resposta aos desafios. (Ong & Bergeman, 2004). Os resultados deste estudo sugerem ainda que a esperança é uma importante fonte de resiliência na idade adulta. A esperança aparece como forma de combater o stress, reduzindo a sua intensidade e controlando a sua proliferação.

Apesar de todas as implicações identificadas em relação a este modelo de formação, as condições relativas à promoção de percursos educativos e formativos terão de passar por uma multiplicidade de estratégias, como sejam as oportunidades educativas e formativas dirigidas a diferentes tipos de públicos, os mecanismos de reconhecimento e validação de aprendizagens informais, os apoios concedidos aos indivíduos (financeiros, mas também logísticos) para frequentar ações de educação e formação, entre outros. Várias respostas abordam esta questão, afirmando que *“agora é assim, aprender, claro que gostaria de aprender outras coisas e sempre é bom aprender, só que no Fundão, mais perto da minha zona, agora vir de tão longe para aqui não compensava nem pouco mais ou menos. Na altura sim, porque nos pagavam, eu estava a receber o subsídio de desemprego, na altura pagavam os tempos livres da minha filha (...) tenho gastos, tenho despesas e o dinheiro faz-me mais falta do que a formação”*(S4); *“para mim, eu gostava, à noite, eu sei que fazem aqui formação, só que para mim também é complicado porque como moro longe, ter que vir cá ter formação...a ser, a vir, o que não quer dizer que não possa vir”* (S3); *“neste momento seria complicado, gostava de ter trabalho, neste momento não me posso meter em nenhuma ação de formação pós-laboral, o que eu queria tirar mesmo era aprofundar o inglês...sem ter um emprego e se tiver um emprego, conciliar com a ação de formação, era capaz de ser difícil, mas se fosse possível também era isso que eu pretendia”* (S9).

Contata-se assim que, a educação e formação de adultos na idade adulta, têm implicações diretas na forma dos sujeitos verem o mundo e de se verem a si mesmos, *“sim, acho que o aprender nunca é demais, se tivesse possibilidade acho que sim, que iria continuar, mas também agora estou no estágio profissional (...) mas se não ficasse acho que iria arriscar uma outra formação. Sim, porque uma pessoa ficando em casa, acho que depois desta formação que tive, era uma perda”* (S7); *“eu voltei novamente para a formação, para continuar a aprender, porque estando desempregada achei que devia aproveitar esta oportunidade para aprender mais, porque a formação valoriza-nos, as competências que adquirimos valorizam-nos para o resto da vida e então estando desempregada voltei novamente para a formação, mas mesmo que estivesse a trabalhar, se conseguisse mesmo aqueles cursos de 50h apenas, estando na via ativa, acho que há cursos muito interessantes, eu gostaria logo de higiene e segurança, assim como o inglês, acho que voltaria logo para a formação, acho que depois de ter estado na formação, fica aquele bichinho de continuar a querer saber mais”* (S5).

Os crescentes desafios e mudanças que acometem o homem nos dias de hoje, desde a sua vida pessoal e familiar até à vida social e profissional, requerem uma postura de perseverança. Perante os resultados encontrados nesta investigação, verifica-se que a educação e formação na adultez tardia, tem implicações preponderantes e decisivas no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos, que encaram esta modalidade de formação como uma forma de inserção social, que atende às suas reais necessidades de aprendizagem, reacendendo assim as suas esperanças, o que contribui para o desenvolvimento da auto-eficácia e da resiliência, possibilitando-lhes assim o acesso a uma vida mais justa e igualitária. A aprendizagem ao longo da vida justifica-se assim como direito da pessoa, incentivando o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional, no âmbito da educação e formação de adultos na adultez tardia.

Referências

Akgun, A. E., Lynn, G. S., & Byrne, J. (2003). *Organizational learning: A socio-cognitive framework*. *Human Relations*, 56(7), 839-868.

Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 195-199.

Biesta, G. (2006). What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, volume 5, numbers 3-4.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education group, 110-120.

Cantante, F. (2010). O desemprego em Portugal num contexto de crise financeira: números e desafios. Estudos. CIES. Observatório das Desigualdades. Artigo retirado de <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&id=114>

Cresson, E. (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 9-12.

Duarte, M. E. (2004). Políticas de desenvolvimento do potencial humano: Contributos da orientação e desenvolvimento da carreira na vida adulta. In Taveira, M.C. (Coord.), Coelho, H., Oliveira, H. E Leonardo, J., *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida, fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Ed. Livraria Almedina, 137-144.

Estratégia de Lisboa para o crescimento e emprego, Conselho Europeu de Lisboa, Artigo retirado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm

Fontaine, A. M. (1997). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Galego, C., Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5.

Gomes, M. (coord.) & AAVV (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV - ME.

Imaginário, L. et al (1998). *Um ensaio do balanço de competências em Portugal*. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.

Lash, S., Beck, U. & Giddens, A. (2000). *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta Editores.

Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. 2.^a ed. Thousand Oaks, Sage Publications.

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. In Glantz & Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic.

Machado, F.L., e Costa, A.F. (1998), Processos de uma modernidade inacabada: mudanças estruturais e mobilidade social, em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.

Marchand, H. (2005). *Psicologia do Adulto e do Idoso*. Coimbra: Editora Quarteto.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa, Artigo retirado de <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>

Morgan, DL. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nóvoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In Lawn, M., Nóvoa, A. (Ed.), *L'Europe Réinventée - regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.

Nóvoa, A. (2007, Setembro). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida in Conferências promovidas pela *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Lisboa: Parque das Nações - Pavilhão Atlântico.

Ong, A. D., & Bergeman, C. S. (2004). Resilience and adaptation to stress in later life: Empirical perspectives and conceptual implications. *Ageing International*, 29, 219-246.

Paúl, Constança (2005). A construção de um modelo de envelhecimento humano. In C. Paúl & A. Fonseca (Coord.), *Envelhecer em Portugal*, 21-41. Lisboa: Climepsi.

Riggs, M. L., Knight, P. A. (1994). The impact of perceived group success-failure on motivational beliefs and attitudes: A causal model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 755-766.

Riverin-Simard, D. (1984). *Etapas de vie au travail*, Montréal (Québec). Editions Saint-Martin.

Rodriguez, G., Flores, J. & Jiménez, G. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Roldão, D. (2003). *Motivação e Auto-Conceito em alunos do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico*. Monografia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

Rutter, M. (1987) *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, (3), 316-331.

Silva, A. S., Pinto, J. M. (orgs). (2001). *Uma visão global sobre as Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Silva & José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 507-535.

Wolin, S.J., & Wolin, S., (1993) *The Resilient Self*. New York: Villard Books.

Yunes, M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares, *Resiliência e Educação*, 13 - 24. São Paulo: Cortez.

ANEXOS

Anexo 1
Revisão da literatura

1. Trajetórias escolares e profissionais

Embora seja cada vez mais consensual defender o ponto de vista segundo o qual não faz sentido continuar a restringir a um período do ciclo vital (designadamente, o compreendido entre a infância e a juventude) a aquisição (inicial e definitiva) de um conjunto de conhecimentos, capacidades e competências de ação que preparem os sujeitos para os demais papéis e etapas da sua vida (profissional e não só), não se tem encontrado igual unanimidade quando se trata de questionar o papel social que, hoje por hoje, desempenham os sistemas de educação e de formação. Esses, apesar dos esforços realizados no sentido da sua democratização, continuam a operar de acordo com modelos de funcionamento assentes num conjunto de processos seletivos, os quais resultam dos desfasamentos entre as finalidades enunciadas e os modos escolhidos para as concretizar (ou seja, da diferença entre projetos sociais explícitos e implícitos).

Os dados do estudo *Jovens Portugueses de Hoje - Resultados do Inquérito de 1997* são a este respeito elucidativos. Embora haja um evidente acréscimo no número de indivíduos que, desde meados da década de 80, se matricula nos diferentes graus e níveis de ensino, isso não impede que se continuem a observar diferenças significativas entre os nossos jovens. Não obstante a melhoria registada nas credenciais escolares, de pais para filhos, entre estes últimos, o nível de escolarização dos anteriores acaba por atuar como um forte elemento de reprodução das (des)igualdades. Os elementos recolhidos apontam para a existência de uma correlação positiva entre o nível de habilitações escolares dos pais e a condição dos seus descendentes face à escola, uma vez que o número dos que continua a estudar aumenta na razão direta do capital escolar dos seus progenitores (Alves, 1998). Em geral, as percentagens mais baixas de frequência do sistema de ensino residem entre os jovens cujos pais não completaram os estudos secundários, sendo de salientar que, dos dois, quando os níveis de habilitação escolar são iguais, é a mãe quem mais influencia o prolongamento da escolaridade dos descendentes. Uma vez mais se constata que, entre a igualdade de oportunidades (defendida no plano das intenções) e os processos e resultados obtidos, existe um claro desfasamento (Pais, 1998).

A ideia de trajetória educativa (Gorard, Rees, Fevre & Furlong, 1998) como uma metáfora para os padrões previsíveis de participação (e de não participação) dos cidadãos em atividades formativas para além do limite da escolaridade obrigatória revela-se, neste contexto, de grande interesse. Permite ponderar os constrangimentos à ação individual devidos à estrutura de oportunidades (económicas, sociais...) em que os sujeitos se inserem e cuja perceção subjetiva é mediada pelo valor e acessibilidade a elas associados. Mais importante do que as oportunidades efetivas de aprendizagem que se apresentam a uma pessoa, é a construção pessoal que esta faz da sua importância, da sua utilidade. A atitude de cada um para com a educação, a sua “identidade aprendente”, deriva da conceção que este

tem do significado e do valor atribuído à aprendizagem, construídos no decurso da globalidade das suas experiências formativas. Dá-se a situação de a massificação da educação escolar (acompanhada da sua generalização), alicerçada nos conceitos de obrigatoriedade e de gratuitidade (nem sempre concretizada), ter, em muitos casos, transformado a frequência da escolaridade mais numa imposição legal, algo que os sujeitos são “obrigados” a fazer, independentemente da sua vontade, do que propriamente numa necessidade sentida e entendida como tal pelos indivíduos (Sebastião, 1998).

Por outro lado, a ideia de formação contínua que vem sendo concretizada, nomeadamente no âmbito da iniciativa europeia para uma aprendizagem ao longo da vida, acaba por atuar como um elemento de uniformização de um vasto dispositivo que engloba desde o sistema educativo até à totalidade das condições de emprego e de trabalho (Dubar, 1996). Segundo o autor, a formação de trabalhadores no ativo, ao procurar aproximar a oferta formativa posterior ao período pré-profissional das evoluções conjuntas dos sistemas educativo e produtivo, apenas contribui para o agravamento das desigualdades derivadas de diferenças ao nível da eficácia da formação inicial. Não só não gera qualquer retorno significativo para os trabalhadores semiqualeificados, pouco qualificados ou indiferenciados (ou seja, uma parte importante da população ativa portuguesa) como, com alguma frequência, comporta a identificação com alguém cuja rendibilidade para a empresa não é, de imediato, visível ou para quem o emprego pode estar em causa. Mais do que investir no aprofundamento da sua formação (pessoal, social, cultural) ou na melhoria do seu estatuto socioeconómico, estes indivíduos procuram defender ou consolidar posições e adquiridos atuais, e, por conseguinte, adotam uma atitude genericamente defensiva em relação a esse tipo de situações (Azevedo, 1999).

Para que cada um de nós possa, de facto, passar a assumir um papel ativo e determinante na construção das suas trajetórias escolares e profissionais não chega repensar a função social desempenhada pelos sistemas de educação e de formação. A prossecução deste objetivo acarreta a necessidade de serem difundidos os dispositivos indispensáveis à generalização da procura e da oferta de serviços e estruturas de apoio vocacional na sociedade.

2. Tendências demográficas e evolução dos perfis socioprofissionais

Especificamente, na União Europeia (UE), nos últimos dez a quinze anos tem-se vindo a afirmar uma tendência para que a quase totalidade das pessoas siga uma formação, pelo menos, até aos 18 anos, mesmo nos países em que a escolaridade permanece relativamente baixa. Mais concretamente, em 1994 quase todos os jovens até aos 16 anos e 70 a 90 por cento dos indivíduos com 17 anos frequentavam ainda uma qualquer modalidade de formação oferecida pelo sistema educativo dos seus países – ou seja, um número duas a três vezes superior ao apurado em 1970. Neste mesmo período, a percentagem de participação nos

sistemas de educação e de formação do jovens com 18 anos passou de 20 a 40 por cento para 70 a 85 por cento (Tessaring, 1998). Calcula-se ainda, a partir de um levantamento realizado no âmbito do Programa FORCE, que, em 1994, tenham participado quase 20 milhões de sujeitos nos diversos sectores e modalidades das atividades de formação contínua (Grünewald, 1996).

**Aprendizagem ao longo de vida (Série 2011 - %) por Local de residência (NUTS - 2002) e Sexo;
Anual - INE, Inquérito ao Emprego**

Local de residência (NUTS - 2002)		Aprendizagem ao longo de vida (Série 2011 - %) por Local de residência (NUTS - 2002) e Sexo; Anual					
		Período de referência dos dados					
		2012					
		Sexo					
		HM	H	M			
		%	%	%			
Portugal	PT	10,6	10,3	10,9			
Continente	1	10,7	10,4	11			
Região Autónoma dos Açores	2	8,2	8,1	8,2	§	§	
Região Autónoma da Madeira	3	8,5	7,8	9,1	§	§	

Indivíduos com 18 e mais anos de idade que participaram em cursos de educação e formação de adultos (N.º) por Localização geográfica; Anual - Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Localização geográfica		Indivíduos com 18 e mais anos de idade que participaram em cursos de educação e formação de adultos (N.º) por Localização geográfica; Anual
		Período de referência dos dados
		2010 / 2011
		N.º
Cova da Beira	16A	864

Indivíduos com 18 e mais anos de idade que participaram em cursos de educação e formação de adultos (N.º) por Localização geográfica; Anual - Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Localização geográfica	Indivíduos com 18 e mais anos de idade que participaram em cursos de educação e formação de adultos (N.º) por Localização geográfica; Anual	
	Período de referência dos dados	
	2010 / 2011	
	N.º	
Covilhã	16A0503	841

No seu conjunto, tais dados refletem uma tendência de longo prazo quer para um aumento nos níveis de afluxo dos jovens ao sistema educativo quer para uma melhoria das qualificações da população em geral e da população ativa em particular. De facto, nota-se uma evolução no sentido de uma subida, de geração para geração, no grau de instrução exibido pelos cidadãos. Contudo, mais uma vez, esta é apenas uma análise parcial da situação. Na prática, o prolongamento da escolaridade, para além de assegurar a elevação dos níveis de qualificações e de competências, em consonância com as exigências dos sistemas produtivos, acaba também por contribuir para esbater parcialmente alguma da pressão que, de outro modo, se faria sentir sobre o mercado de trabalho (Killeen, 1996a).

Postular o reforço da frequência das faixas etárias mais elevadas no mercado de trabalho, leva a que se tome em linha de conta o fato de estes indivíduos, em muitos casos, possuírem apenas um nível de escolaridade básica que vá de encontro ao proposto para esta três últimas décadas, isto é, para quando estes se encontravam nos seus anos de formação iniciais (Rajan & Grilo, 1990).

Apesar dos avanços registados nas duas últimas décadas, em que se tem vindo a assistir a uma subida efetiva e continuada das taxas de frequência dos vários graus de ensino e, conseqüentemente, a uma elevação dos níveis médios de escolaridade da população, fruto quer da massificação do acesso ao ensino quer do grande número de programas de formação profissional disponíveis (Machado & Costa, 1998), Portugal apresenta ainda, quando comparado com a generalidade dos países da UE, um relativo atraso.

**Taxa de desemprego (%) por Local de residência (à data dos Censos 2011) e Sexo; Decenal - INE,
Recenseamento da População e Habitação**

Local de residência (à data dos Censos 2011)	Taxa de desemprego (%) por Local de residência (à data dos Censos 2011) e Sexo; Decenal		
	Período de referência dos dados		
	2011		
	Sexo		
	T: HM	1: H	2: M
	%	%	%
PT: Portugal	13,18	12,58	13,83
1: Continente	13,19	12,51	13,92
2: Região Autónoma dos Açores	11,13	11,13	11,14
3: Região Autónoma da Madeira	14,65	16,69	12,44

**Desemprego registado (N.º) por Sexo e Nível de escolaridade mais elevado completo; Anual -
Instituto de Emprego e Formação Profissional**

Período de referência dos dados	Local de residência	Desemprego registado (N.º) por Sexo e Nível de escolaridade mais elevado completo; Anual			
		Sexo			
		HM	H	M	
		Nível de escolaridade mais elevado completo			
		Total			
		N.º	N.º	N.º	
2009	Portugal	PT	524674	248237	276437


Esta situação contribui em muito para o aumento do número dos efetivos já colocados no mercado de trabalho possuidores de baixos níveis de escolarização e que normalmente são apresentados como “refratários aos processos formais de formação” (Azevedo, Ribeiro & Castro, 1998, p.3). Não obstante, isto em nada atenua a visibilidade dos efeitos da generalização da escolaridade sobre a composição socioprofissional da população portuguesa,

especialmente devido ao peso crescente, em termos absolutos e relativos, que os ativos mais qualificados começam a ter (Machado & Costa, 1998).

Quadro 1. Desemprego em Portugal no 3º trimestre de 2010				
	Nº de desempregados (milhares)	Peso relativo (%)	Taxa de desemprego (%)	Varição homóloga face ao 3º trimestre de 2008 (%)
Total	609,4	100	10,9	40,5
Homens	281,2	46,1	9,6	45,2
Mulheres	328,2	53,9	12,4	36,8
Idade				
15 - 24 anos	98,8	16,2	23,4	13,3
25 - 34 anos	186,6	30,6	13,2	34,7
35 - 44 anos	138,8	22,8	9,5	53,5
45 - 64 anos	185,2	30,4	8,1	56,2
Nível de escolaridade completo				
Até ao 9º ano	418,6	68,7	11,5	40,0
Ensino secundário ou pós-secundário	122,3	20,1	11,7	84,7
Ensino superior	68,5	11,2	7,8	-0,3
Regiões				
Norte	262,8	43,1	13,2	45,7
Centro	99,2	16,3	7,4	26,5
Lisboa	157,8	25,9	11,3	37,6
Alentejo	42,8	7,0	11,6	28,1
Algarve	28,9	4,7	12,8	115,7
RA Açores	7,8	1,3	6,6	25,8
RA Madeira	10,1	1,7	7,8	38,4
Duração da procura				
Menos de 1 mês	28,5	4,7	0,5	-24,6
1 a 6 meses	141,5	23,2	2,5	17,2
7 a 11 meses	98,6	16,2	1,8	71,2
12 a 24 meses	157,6	25,9	2,8	62,8
25 e mais meses	181,6	29,8	3,3	55,2

Fonte: Inquérito ao Emprego (INE).

Nota: A variável "duração da procura de emprego" não inclui os indivíduos desempregados que já não procuram emprego, por já o terem encontrado. Este iniciar-se-á nos próximos 3 meses. Por essa razão, a soma do número de desempregados por duração da procura de emprego pode ser menor do que o total de desempregados.

 OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES

Assim, também entre nós, a tendência parece ser para que, em média, os indivíduos entrem mais tarde para a vida profissionalmente ativa, sendo previsível uma manutenção no crescimento das profissões liberais, profissões intelectuais e científicas e dos técnicos intermédios, cujas principais saídas se têm vindo a situar – e, tudo o indica, assim continuarão – no sector terciário da atividade económica. Ainda segundo estes autores o nosso país apresenta os níveis (de terciarização, neste caso) mais baixos da UE, o que deriva da sua tardia e incompleta industrialização, sendo igualmente importante salientar a este respeito a “relação de alimentação recíproca” (p.32) que o incremento deste sector de atividade mantém com o contínuo elevar do grau de formação dos cidadãos. Nas economias modernas é sobretudo por intermédio das atividades de prestação de serviços que o conhecimento e a informação se difundem.

3. Desenvolvimento Vocacional na Idade Adulta

Num mundo caracterizado pela mudança contínua e acelerada, a reconversão profissional permanente torna-se um imperativo, sendo o desafio lançado às políticas educativas o assegurar a todas as pessoas o acesso permanente à formação (Cresson, 1996). Assim, afigura-se como indispensável que cada cidadão tenha, ao longo do seu itinerário (profissional, mas não só), a oportunidade de aprofundar e alargar o conjunto de conhecimentos de base (ou educação de base) adquiridos no decurso da formação inicial antecedente – desejavelmente – à sua entrada na vida ativa.

Esta atualização não necessita de ser obrigatoriamente da responsabilidade da escola, enquanto instituição pública responsável pela produção e difusão de conhecimentos. Como foi referido, as empresas ou os próprios indivíduos podem tomar a seu cargo essa iniciativa. Da parte dos sistemas de educação e de formação, pressupõe-se não apenas uma maior flexibilização como também uma diversificação dos meios e da oferta educativa e formativa, ou ainda o desenvolvimento e aplicação de sistemas de validação que integrem as competências adquiridas através da experiência de trabalho e da renovação dos mecanismos de financiamento (*Ibid.*). Esse alongamento (e, claro está, reconhecimento) das possibilidades que se apresentam aos indivíduos de, para além do período de formação pré-profissional, adquirirem, atualizarem e utilizarem conhecimentos oferece vantagens, relativamente ao modelo escolar e de formação tradicional. Dada a flexibilidade, a diversidade e a acessibilidade espaço-temporal que preconiza e favorece, a formação ao longo da vida permite repensar o presente modelo (estático) de organização e funcionamento dos sistemas formativos. Por outro lado, ao relativizar a exclusividade do papel assumido pelos educadores profissionais (professores, formadores...) nas aprendizagens, abre caminho para uma responsabilização e envolvimento efetivos, de toda a sociedade, no processo educativo (Gelpi, 1995).

É, pois, este o sentido em que o desenvolvimento de uma *sociedade aprendente* (ou *sociedade educativa*) começa a ser crescentemente apontado como a resposta necessária à condição contemporânea (Edwards, 1999). Com efeito, a maior ênfase nas políticas e práticas de fortalecimento das estruturas e mecanismos de formação, dentro e fora do contexto escolar, e de desdobramento das oportunidades para as pessoas aprenderem ao longo da vida advém da gradual consciencialização de que a solução para a crescente incerteza e ambivalência quanto às direções futuras que indivíduos e sociedade vão tomar reside na aceitação da necessidade de lidar com a mudança e, assim, acompanhar a inovação tanto na esfera privada como profissional (*Ibid.*). Intensifica-se de igual modo o reconhecimento da impossibilidade de as sociedades garantirem a todos um emprego estável e duradouro, impondo-se, portanto, a urgência de diferenciar o tempo de vida do tempo de preparação para, exercício e retirada de uma atividade profissional. Enfatiza-se, ao mesmo tempo, a

capacidade dos cidadãos para assumirem o protagonismo na definição e construção das suas trajetórias.

Neste sentido, defende-se hoje, uma conceção de desenvolvimento psicológico ao longo de toda a vida, manifestando-se na ideia de que, durante a vida adulta e a terceira idade, se desenvolvem certas dimensões da cognição e do eu, enquanto outras declinam. De facto, a cognição dos adultos tem sido estudada por um número considerável de investigadores, que se enquadram em perspetivas diferentes e, por isso, defendem diferentes conceções quanto ao modo como a inteligência se desenvolve, se mantém e declina ao longo do ciclo da vida, assumindo que a vida adulta é geralmente definida enquanto período de vida do sujeito que vai dos 18/20 anos até aos 70 anos (e.g. Levinson et al, 1978/79; Levinson, 1990 cit in Marchand, 2005, p.19).

O critério cronológico, embora seja um dos mais utilizados para diferenciar o período de vida adulta, não é o melhor critério para caracterizar o desenvolvimento, em geral, e o desenvolvimento do adulto em particular. Segundo Huyck & Hoyer (citado por Abarca, 1985 cit in Marchand, 2005, pp. 19), a idade pode ter várias dimensões: a dimensão cronológica, definida pelo tempo que decorre desde o nascimento até à morte; a dimensão biológica, que se refere aos diversos níveis de maturidade física; a dimensão psicológica, que está associada à evolução dos processos cognitivos, emotivos, entre outros e a dimensão social, relacionada com os papéis, hábitos e expectativas quanto à participação social. Do ponto de vista da identidade e do eu, a vida adulta e a terceira idade são períodos de intenso desenvolvimento, que poderá culminar em elevados níveis de integridade do Eu (Erikson, 1950/1977; Loevinger, 1976 cit in Marchand, 2005, pp. 151), e na sabedoria (Baltes & Smith, 1990 cit in Marchand, 2005, pp. 151).

O desenvolvimento humano é um processo contínuo e pressupõe contextos próprios que se vão progressivamente alargando e complexificando (Portugal 1992, cit in Baptista & Costa, 2004) tendo por base experiências de vida interactivas, através das quais o indivíduo vai “*desenvolver e construir quem se é, tem, pois, implícito, construir também o que se quer ser/fazer.*” (Baptista & Costa, 2004, p.173). A construção da identidade vocacional depende de factores históricos, relacionais e contextuais (familiares, sociais, económicos e culturais) que vão descobrindo “Quem é” e “Quem quer ser”.

4. Desenvolvimento Cognitivo na adultez e na velhice

A vida adulta e a terceira idade são identificadas como períodos marcados por perdas intelectuais inevitáveis. Esta visão baseou-se em resultados de estudos psicométricos do início do século XX, que mostram que, em provas psicológicas, o desempenho dos adultos com mais idade, é geralmente inferior ao de jovens adultos. Porém, estudos longitudinais,

desenvolvidos sobretudo por Schaie (Schaie & Strother, 1968 cit in Marchand, 2005, p.151), mostram que a inteligência mantém-se estável durante a vida adulta e o seu declínio não é universal.

Assiste-se hoje, a uma evolução sociodemográfica no mundo ocidental, que faz dos indivíduos situados “após a meia-idade”, um grupo populacional cada vez mais significativo, introduzindo a necessidade de se compreender melhor este período de vida que também faz parte do ciclo vital. Nas sociedades ocidentais, o trabalho assume um papel central e vital na vida humana. Durante a vida adulta, esta é para muitas pessoas, a atividade mais significativa, ou seja, quer por causa do seu caráter económico, quer seja pela auto-realização, pela convivência social, ou por uma mistura de todas estas razões. O trabalho assume assim, um papel importante na definição e no desenvolvimento da Identidade, com eventuais consequências ao nível da satisfação da vida e do bem-estar psicológico, saúde, relacionamento com os outros, hábitos de vida quotidiana e até mesmo da personalidade.

O desemprego supõe um processo de transição-adaptação, envolvendo mudanças em vários aspetos da vida e cujo sucesso implica sucessivas reorganizações de estilo de vida, tendo em vista manter ou até melhorar o bem-estar psicológico e social. O desemprego não assinala apenas o fim de uma atividade profissional, é também o fim de um longo período que marcou a vida, moldou hábitos, definiu prioridades e conciliou desejos, podendo ser um momento de libertação e de renovação, de viver com outro ritmo, estabelecer novas metas, investir no lazer e na formação pessoal, relacionar-se mais com os outros, ou um momento de sofrimento e perda de objetivos, de prestígio, de amigos, de capacidade financeira.

A entreeajuda e a existência de relações sociais significativas são consideradas como protetoras da saúde mental dos indivíduos, atuando como facilitadores da cura em situações de descompensação. Os fatores sociais ao longo da vida das pessoas, sobretudo nas fases de maior vulnerabilidade, como o desemprego, devem ser valorizados, pois rotinas bem estruturadas e organizadas são essenciais para manter o equilíbrio funcional dos indivíduos, sendo que a sustentabilidade de uma rotina é um projeto de longa duração que, ao dar resposta às necessidades que surgem, vai ao encontro de objetivos a concretizar.

5. O Desenvolvimento ao longo do Ciclo Vital

Segundo Baltes e os seus colaboradores (Baltes & Schaie, 1976 cit in Marchand, 2005, p.152) a não universalidade do declínio intelectual e o seu aparecimento tardio, decorre da plasticidade da inteligência, das grandes diferenças individuais, das diversas situações e dos distintos tipos de mudança dos processos de desenvolvimento na idade adulta.

Por outro lado, os estudos relativos à estimulação cognitiva dos sujeitos adultos e idosos mostram, que a prática e o treino, aumentam os desempenhos dos mesmos, quando avaliados

em testes de inteligência (Hofland, Willis & Bales, 1981; Schaie & Willis, 1986; Sterns & Sanders, 1980 cit *in* Marchand, 2005, p.152). Estes resultados vieram colocar em evidência que o eventual declínio decorre mais do desuso do que de uma deterioração irreversível, dando um fundamento empírico à ideia de que de facto, a inteligência é caracterizada pela plasticidade.

Neste sentido, hoje, mais do que nunca, a Educação/Formação é a base para a promoção do desenvolvimento do potencial humano ao longo do ciclo de vida. Assim, esta é *“entendida como um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo, que tem por objectivo a aquisição, a actualização e a transmissão de conhecimentos (...).”* (Duarte, 2004:138).

É necessária uma constante renovação e adaptação face às mudanças da sociedade e do indivíduo, pelo que *“é necessário investir-se na educação e desenvolvimento, não só das crianças e jovens, mas também na formação e orientação de adultos, na formação e requalificação profissional de todos os trabalhadores, (...).”* (Duarte, 2004: 140).

6. Educar e Formar ao Longo da Vida em contexto de mudança

A influência da UE no domínio das políticas educativas intensifica-se, sendo possível identificar três fases nesta matéria de acordo com Nóvoa (2005) a primeira designa-se de “política em estado líquido” e corresponde a uma fase na qual as possibilidades de acção da Comissão Europeia em matéria de educação/formação eram bastante reduzidas; a segunda intitula-se de “política em estado gasoso” e designa o período que se seguiu ao Tratado de Maastricht, em 1992, no qual se assiste a um discurso recorrente sobre a dimensão europeia de educação e à produção de numerosos documentos (do tipo livros verdes e brancos e declarações) sem consequências imediatas, mas influentes na evolução política da UE em matéria de educação; por fim, a terceira fase designada “política em estado sólido” tem início com a cimeira de Lisboa de 2000 e traduz-se no estabelecimento de diferentes programas de acção que pretendem, agora claramente, influenciar as políticas educativas dos Estados-Membro na área da Educação.

Outros autores assinalam igualmente a importância destes marcos, Tratado de Maastricht e Cimeira Europeia de Lisboa de 2000, na europeização progressiva das políticas educativas, embora propondo outras periodizações desta evolução, ao mesmo tempo que sublinham que *“o momento que actualmente vivemos parece constituir uma fase inédita (...) as dinâmicas de europeização e de constituição de uma referencial global europeu para as políticas educativas (...) assumem, hoje, como se procurou mostrar, uma intensidade, uma amplitude e profundidade de intervenção claramente distantes daquelas que ocorriam há apenas uma década atrás”* (Antunes, 2005, p.137).

Como reflexo destas, o Programa Educação e Formação 2010, passou a integrar quase todas as acções, programas e projectos em curso no âmbito da educação e formação na UE, incluindo o Processo de Copenhaga (relacionado com educação e formação profissional) e o Processo de Bolonha (relacionado com o ensino superior).

Neste sentido, a Educação/Formação ao longo da vida, poderá ser de facto, a base para a promoção do desenvolvimento do potencial humano. Como todas as ideias com uma ampla difusão e generalização, esta ideia arrisca tornar-se um conceito polissémico e relativamente opaco que recobre uma multiplicidade de sentidos e significados nem sempre claros e explícitos. Tendo em conta que esta é um lema fundamental das actuais políticas educativas, é pois necessário clarificar quais os fenómenos e situações que recobre e quais os entendimentos, muitas vezes plurais, que encerra.

Neste contexto devem ser facultados às pessoas meios para continuar a aprender, interagindo com o mundo e recebendo ajuda dos agentes de aprendizagem, só criando essas oportunidades de aprendizagem, é que as pessoas poderão construir conhecimento como parte do seu dia-a-dia, desde o nascimento e estendendo-se ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento.

Este esforço conceptual será decisivo para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida e se combatam os riscos de reducionismo. Identifico, pelo menos, dois grandes riscos de reducionismo, no modo como o Educar e Formar ao Longo da Vida se tem tornado um elemento central das políticas educativas europeias. Um desses riscos consiste em subjugar os conceitos a finalidades profissionais e de competitividade económica, reduzindo os processos de aprendizagem dos indivíduos a meios para assegurar a capacidade produtiva de cada um de nós. Neste sentido, Biesta (2006) argumenta que a UE tem uma visão claramente economicista da Aprendizagem ao Longo da Vida, reduzindo-a à sua função de “serviço ao emprego e à economia”, enquanto Lima (2003, p. 129) afirma que *“hoje, porém, o apelo sistemático à formação e à aprendizagem tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global”*. Segundo Teodoro (2001), os efeitos da globalização nas políticas educacionais são indirectos, agindo por mediação dos Estados nacionais o que vai propiciar que novas e distintas regras possam ter interpretações diferenciadas, devido à localização de cada país no sistema mundial. O conceito de globalização de baixa intensidade é utilizado para designar este modo de regulação nas políticas educacionais.

Um outro risco de reducionismo, relaciona-se com o modo como a ideia tem sido mobilizada enquanto elemento central das políticas educativas europeias, já que esta tende a ser entendida, sobretudo, como um processo que tem um carácter fortemente individual. De

facto, a política industrial neoliberal procura eliminar a colectividade, dando prioridade à individualização, ou seja, os indivíduos parecem ser responsabilizados pela sua aprendizagem fazendo-se, nas palavras de Nóvoa (2005, p. 218), “*o elogio do aprendente «responsável» e «sensato», criticando simultaneamente aqueles que não são capazes de tomar conta da sua própria vida, ou seja da sua própria formação*”. Nos termos de Biesta (2006), trata-se de considerar o Educar e Formar ao Longo da Vida como um assunto e uma responsabilidade do indivíduo, menorizando a necessidade de criar condições que favoreçam a emergência de dinâmicas. Essas condições passam por uma multiplicidade de estratégias como sejam as oportunidades educativas e formativas dirigidas a diferentes tipos de públicos, os mecanismos de reconhecimento e validação de aprendizagens informais, os apoios concedidos aos indivíduos (financeiros mas também logísticos) para frequentar acções de educação e formação, entre outros.

7. Implicações da educação e formação

A problemática dos adultos pouco escolarizados encontra-se muitas vezes associada ao risco de exclusão, como tal, torna-se importante analisar de que forma as ofertas de educação e formação de adultos, que têm sido implementadas, conseguem chegar aos que aparentemente mais precisam. Assim, este pressuposto remete-nos para a noção de resiliência que pode ser entendida como, a realização de uma adaptação bem sucedida por parte do indivíduo, apesar do mesmo se encontrar exposto ao risco e à adversidade (Masten, 1994 cit in Kumpfer, 1999).

Os principais factores que promovem a resiliência educativa são o desenvolvimento de um profundo ambiente de proteção e carinho para com os estudantes, onde pelo menos um adulto saiba cuidar do seu bem-estar, manter as expectativas elevadas e oferecer-lhes o apoio necessário para a realização dos seus projectos, promovendo o desenvolvimento de habilidades e responsabilidades, cooperação e resolução de conflitos (Henderson & Milstein, 2003).

Melillo (2005) afirma que diversos estudos demonstram por exemplo, que as escolas que estabelecem expectativas elevadas para todos os seus alunos e as que lhe oferecem apoio para alcançá-las são as que têm mais altos índices de sucesso na tarefa pedagógica. O interessante é que também melhoram os índices de comportamento problemático (abandono escolar, abuso de drogas, gravidez precoce e delinquência) em relação a outras escolas. Neste sentido, o potencial da resiliência ajuda os indivíduos a evitar condutas problemáticas. Quando a escola não recupera e acolhe as particularidades de cada indivíduo estas não desaparecem, ao contrário tendem a tornar-se diferenças que geram conflitos sociais, minam o desempenho académico e acabam por afastar os indivíduos da escola. Costa (1995, pp. 71) afirma que “*a resiliência é antes de tudo um fenómeno resultante de qualidades comuns que*

a maioria das pessoas já possui, mas que precisam estar correctamente articuladas e suficientemente desenvolvidas:”

A resiliência deve ser promovida pela escola, pois esta é responsável pelos exemplos e incentivos para a formação do indivíduo e, portanto, “*é urgente investir na escola como espaço que contribui para a promoção da saúde, qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos que dela fazem parte:”* (Assis, Avanci & Njaine, 2005, p.43) pp.72. As escolas também podem promover oportunidades que aumentem a auto-estima e a auto-eficácia dos estudantes, levando-os a desenvolver habilidades sociais e de resolução de problemas e proporcionando experiências de sucesso.

Atendendo a que nos encontramos num momento em que a imprevisibilidade do mercado de trabalho é uma realidade que não podemos descurar, importa compreender que o investimento no campo da educação, por parte dos pouco escolarizados, pode constituir-se, então, como um trunfo para os indivíduos em termos profissionais (Dias & Fernandes), e sobretudo, pessoais. É neste sentido, que a formação deve ser encarada como um “novo começo”, em que as pessoas se sentem encorajadas a procurar novos objetivos para as suas vidas, os quais acabarão por conferir sentido à existência.

Referências

Alves, N. (1998). *Escola e Trabalho: Atitudes, Projectos e Trajectórias*. In M.V. Cabral & J.M.

Pais (Coord.). *Jovens Portugueses de Hoje - Resultados do Inquérito de 1997*. Oeiras. Celta Editora. 53-133.

Antunes, F. (2005) Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. In *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa: Nº 47, pp. 125-143.

Azevedo, J. (1999). *Voos de Borboleta: Escola, Trabalho e Profissão*. Porto. Edições Asa.

Azevedo, J., Ribeiro, C. & Castro, J.M. (1998, Março). *Validar Saberes e Práticas Profissionais: O Quê, Como e Quem*. Comunicação apresentada no Seminário Ibérico de Educação de Adultos “Desenvolvimento e Cidadania, Porto, retirada de http://www.dgert.mtss.gov.pt/estudos/estudos_emprego/cadernos33.pdf

Baptista, C. M., Costa, J.A. (2004). O desenvolvimento vocacional numa perspectiva de integração curricular In Taveira, M.C. (Coord.), Coelho, H., Oliveira, H. e Leonardo, J.,

Desenvolvimento vocacional ao longo da vida, princípios e orientações. Coimbra: Ed. Livraria Almedina, 171-180.

Biesta, G. (2006). What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. In *European Educational Research Journal*. Volume 5, numbers 3/4.

Campos, B., P. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva no desenvolvimento psicológico. *Revista portuguesa de pedagogia*, XIV, 195-230.

Costa, A. (1995). *Resiliência. Pedagogia da presença*. São Paulo: Modus Faciend.

Cresson, E. (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 9-12.

Duarte, M. E. (2004). Políticas de desenvolvimento do potencial humano: contributos da orientação e desenvolvimento da carreira na vida adulta. In Taveira, M.C. (Coord.), Coelho, H., Oliveira, H. E Leonardo, J., *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida, fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Ed. Livraria Almedina, 137-144.

Dubar, C. (1996). La Formation Accroît-elle Aujourd'hui les Inégalités? *Education Permanente*, 129, 4, 19-28.

Edwards, R. (1998). Flexibility, Reflexivity and Reflection in the Contemporary Workplace. *International Journal of Lifelong Education*. 17, 6, 377-388.

Gelpi, E. (1995). L'Education Permanente: Principe Revolutionnaire et Pratiques Conservatrices. In Bélanger, P. & Gelpi, E. (Eds.). *Lifelong Education*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 343-351.

Gorard, S., Rees, G., Fevre, R. & Furlong, J. (1998). Learning Trajectories: Travelling Towards a Learning Society? *International Journal of Lifelong Education*. 17, 6, 400-410.

Grünewald, U. (1996). Formação Contínua a Nível da Empresa: Um Contributo para a Concretização da Aprendizagem ao Longo da Vida. *Formação Profissional*, 8/9, 39-44.

Henderson, N. & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Johnson, J. L.; Wiechelt, S. A. (2004). *Introduction to the Special Issue on Resilience. Substance use & misuse*, 39, 5, 657-670.

Lima, L. (2003). *Formação e Aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. Vários, Cruzamento de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Killeen, J. (1996). The learning and economic outcomes of guidance. In Watts, A., Law, B., Killeen, J., Kidd, J.M. & Hawthorn, R. *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London. Routledge, 72-91.

Nóvoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In Lawn, M., Nóvoa, A. (Ed.), *L'Europe Réinventée - regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.

Pais, J. M. (1998). *Grupos Juvenis e Modelos de Comportamento em Relação à Escola e ao Trabalho. Resultados de Análises Factoriais*. In M.V. Cabral & J. M. Pais (Coord.) "Jovens Portugueses de Hoje - Resultados do Inquérito de 1997". Oeiras. Celta Editora, 135-187.

Rajan, A. & Grilo, M. (1990). *Vocational Training Scenarios for some Member States of the European Community: A Synthesis Report for France, Greece, Italy, Portugal, Spain and the United Kingdom*. Berlin. CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training.

Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão e J. Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise"*. Porto: Edições Afrontamento, 126-152.

Tessaring, M. (1998). *Formation pour une Société en Mutation: Rapport sur la Recherche Actuelle en Formation et Enseignement Professionnels en Europe*. Thessalonique. CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Artigo retirado de http://www.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1295877015844

Sebastião, J. (1998). Os Dilemas da Escolaridade: Universalização, Diversidade e Inovação. In J.M.L. Viegas, & A.F. Costa (Org.). *Portugal, que Modernidade?* Oeiras. Celta Editora, 311-327.

Anexo 2
Documento de Informação ao Participante

FOLHA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE

Título do estudo: Implicações da educação e formação na adultez tardia: estudo qualitativo

Introdução

Antes de decidir se quer ou não participar neste estudo, é importante que compreenda porque está a ser efetuada esta investigação e o que vai envolver. Por favor, leia cuidadosamente a informação que se segue. Não hesite em entrar em contacto em caso de dúvidas, ou se necessitar de mais informação.

Qual é o objetivo do estudo?

O objetivo deste estudo é contribuir para o conhecimento do tema da avaliação do impacto da formação no desenvolvimento da resiliência. Neste sentido, pretende-se desenvolver um estudo empírico que visa analisar a resiliência em adultos pouco escolarizados, que tenham passado por uma situação de desemprego, e que posteriormente tenham frequentado Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário.

Porque foi escolhida(o) para participar neste estudo?

Procurou constituir-se uma amostra de conveniência com formandos, com cerca de quarenta anos ou mais, que tivessem concluído determinada ação de educação e formação de adultos, de dupla certificação, entre 2012 e 2013, no Modatex - Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confeção e Lanifícios da Delegação da Covilhã.

Será que tem mesmo que participar?

A sua participação neste estudo é voluntária. Pode decidir participar ou não neste estudo. Se decidir participar pode desistir a qualquer altura, sem ter que dar qualquer justificação. A sua participação no estudo é anónima e não será remunerada.

O que irá acontecer se participar?

Se concordar em participar neste estudo ser-lhe-á pedido que responda a algumas perguntas, durante cerca de 90 minutos no máximo, sendo que as suas respostas serão filmadas para efeitos da recolha de dados para a minha investigação.

A participação no estudo será mantida confidencial?

Os dados recolhidos neste estudo, que não a(o) identificam individualmente, serão guardados e processados em computador.

O que irá acontecer aos resultados do estudo?

Os resultados deste estudo serão alvo de uma Dissertação de Mestrado, para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica (2º ciclo de estudos), que estarão disponíveis no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira interior. Não será identificada(o) em nenhuma publicação ou relatório.

Quem se encontra disponível para prestar mais informação?

Se tiver alguma dúvida ou pergunta adicional relativa a este estudo, é favor contactar:

Nome: Catarina Sofia Almeida Silva

Número de telefone: 966221293

Agradeço o tempo que despendeu a ler esta Informação, e a ponderar a sua participação neste estudo. Se desejar participar, deve assinar e datar o Consentimento Informado. Ser-lhe-á entregue uma cópia desta Informação a(o) participante e do seu Consentimento Informado assinado, que deverá guardar.

Anexo 3
Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do estudo: Implicações da educação e formação na adultez tardia: estudo qualitativo

Ao assinar este documento confirmo o seguinte:

Li e compreendi a Informação a(o) participante no estudo acima referido e foi-me dada a oportunidade de pensar sobre o mesmo, e de colocar questões.

Todas as minhas questões foram respondidas satisfatoriamente.

Compreendo que a minha participação é voluntária e que posso desistir a qualquer momento sem dar qualquer justificação, sem que os meus direitos legais sejam afetados.

Consinto participar neste estudo e a divulgação dos dados como descrito na Folha de Informação a(o) participante.

Recebi uma cópia, da informação a(o) participante, e do consentimento informado deste estudo, que devo guardar.

Nome da(o) participante:

Assinatura da(o) participante:

Data: ___/___/___

Nome do investigador:

Catarina Sofia Almeida Silva

Assinatura do investigador:

Data: ___/___/___

Anexo 4
Transcrições *Focus Group*

Transcrição questão 1. O que desenvolveu/aprendeu com a frequência/conclusão da última ação de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, com a respetiva qualificação profissional?

Sujeito 9 (S9)

O que aprendi foram várias coisas, aprofundar os meus conhecimentos, a nível cultural e não só, desenvolvi...não desenvolvi praticamente nada, porque ainda não consegui arranjar emprego, mas penso que posso vir no futuro a desenvolver tudo aquilo que aprendi.

Moderador: de qualquer forma com a frequência da ação o que é que desenvolveu?

Aprofundei os conhecimentos ao nível da contabilidade, era uma ação de formação de nível secundário e de complemento de uma ação de técnico de contabilidade. Relativamente ao técnico de contabilidade eu já tinha alguns conhecimentos, porque já tinha trabalhado nessa área e aprofundei esses mesmos conhecimentos.

Sujeito 1 (S1)

Aprendi e aprofundei alguns conhecimentos a nível cultural, a lidar com outras pessoas, outros pensamentos, outras formas de ser, outras formas de estar; a nível da contabilidade também, porque eu não conhecia nada, apesar de ser uma pessoa que sempre gostou de lidar com números, tenho alguma facilidade, posso dizer, ao nível de decorar sejam números de telefone e outros números; tenho pena de não trabalhar na área, porque também gosto, praticamente é isso. **Moderador: e a ação era de quê?** Técnicos Administrativos.

Sujeito 2 (S2)

Sou também do mesmo curso, técnicos administrativos, gostei muito, havia áreas que me eram menos conhecidas, como a contabilidade, mas sempre gostei de números. Aprendi a lidar melhor com o público, principalmente em termos do inglês, demos muito isso. No emprego que tinha já era alguma prática que tinha, mas o inglês, o fazer as simulações de negócios, isso foi muito bom, ajudou-me a estar mais à vontade com o público, neste caso.

Sujeito 5 (S5)

No programa da ação que frequentei desenvolvi várias competências, tanto na área da informática, praticamente nada sabia, e também em várias áreas, uma delas na área da qualidade dentro de uma empresa. Embora já tivesse trabalhado 17 anos numa empresa, numa parte da qualidade, mas também já desenvolvi algumas áreas, aprendi melhor o que era a qualidade em si mesmo e o que é preciso para chegar lá e depois disso também saber relacionar-me melhor dentro de uma empresa e compreender até melhor as chefias da empresa. **Moderador: e o seu pós-formação, durante a formação no estágio?** Isso foi bem, durante a frequência do estágio, porque tive oportunidade de trabalhar na área que tinha desenvolvido aqui e isso foi uma mais valia mesmo.

Sujeito 4 (S4)

Aprendi a falar um bocadinho melhor, no início dava alguns pontapés na gramática e não só, aprendi a lidar com outras pessoas, tentar conviver com pessoas diferentes da minha maneira de ser. Aprendi a trabalhar com o computador, porque também não percebia nada, a ser mais paciente e compreensiva, aprendi muita coisa. Acho que onde estou hoje foi graças a este curso, estava no desemprego e se não fosse o curso se calhar não estava lá. **Moderador: ao nível da qualificação profissional, a área era de?** Técnicos Administrativos. Aprendi a trabalhar com o computador, o que é uma mais valia, se não tivesse feito o curso se calhar não tinha tido esta oportunidade.

Sujeito 3 (S3)

O curso que frequentei foi de técnicos administrativos. É assim, em todas as áreas/módulos aprendi um pouco a desenvolver algo, uns não sabia praticamente nada, informática aprendi alguma coisa, não gostava de números, números não é a minha praia, detesto números, gosto muito mais da parte humana, de me relacionar, de conversar, do desenvolvimento que isso tem, da parte cultural que sempre também me fascinou, isto na parte, na área dos módulos do ensino; a nível profissional aprendi algumas coisas que me permitem neste momento estar a fazer o que estou a fazer com a aplicação técnica, estou a trabalhar com o computador, e de certa forma é uma área diferente do que eu sempre fiz, mas sim é uma mais valia.

Sujeito 6 (S6)

O meu curso foi de Qualidade. Desenvolvi várias coisas que até então não tinha conhecimentos, a qualidade é uma coisa interessante que eu desconhecia, nós dizemos isto tem qualidade, para qualquer pessoa pode ter qualidade, para outra pode não ter qualidade, a qualidade é uma coisa assim um bocadinho...para uma pessoa pode ter qualidade e para outra pode não ter. Houve muitas coisas que eu desconhecia, fiquei a conhecer melhor, aprofundi muito a escrita, no que diz respeito ao posto de trabalho, foi-me proporcionado a confeção, eu já tinha umas luzezinhas de confeção, até porque já tinha trabalhado vários anos em confeção, no dia ia ver como elas faziam as coisas, eu tinha trabalhado em calças, no posto de trabalho trabalhei e, casacos, mas pronto, adquiri muitos conhecimentos que me poderão ser muito favoráveis num futuro próximo inovador.

Sujeito 7 (S7)

Eu também frequentei o curso de técnicos de qualidade. Eu tinha algumas luzes, porque trabalhei 15 anos numa empresa como administrativa, sempre gostei da área administrativa e da área alimentar e daí ter vindo a fazer este curso e também descobri que a qualidade não está só inserida nos produtos que a gente come, que a gente veste, mas inserida em várias áreas, logo eu estou a fazer um estágio profissional, pois tive a sorte de encontrar uma empresa também alimentar, que me aceitou no estágio. Aprendi muito porque acho que

desenvolvi, apesar de ter trabalhado aqueles 15 anos, aprendi mais a lidar com as pessoas de uma certa forma, a ouvir melhor as pessoas, porque tenho contato com o público, com fornecedores, com clientes, recebo reclamações, atendo o telefone, sei como responder melhor a essas questões, sei estar mais dentro, mais atenta a certas questões da qualidade, que se podem inserir muito bem na área alimentar, não alimentar comida, mas alimentar produtos. Acho que isto para mim foi muito bom, desenvolvi as minhas capacidades, trabalhei em equipa, também tinha trabalhado num gabinete sozinha e hoje sei trabalhar em equipa, a partilhar as ideias, a compreender as opiniões dos colegas, a discuti-las e entrarmos em acordo, foi muito positivo, a mim ajudou-me muito, apesar de já ter certos conhecimentos.

Sujeito 8 (S8)

O meu curso foi um bocadinho diferente, foi modelista de vestuário, eu desenvolvi bastante, já tinha feito/iniciado um conhecimento nesta área, mas aprofundei mais, porque já me ajudou bastante. Eu gosto de criar as próprias peças de vestuário, a intenção foi um bocadinho por aí, nessa parte ajudou-me. Depois também aprofundei o meu nível de cultura geral, principalmente política, porque eu não percebia nada de política, é verdade, e fiquei a saber que afinal é daquelas coisas que devíamos saber porque devemos saber/conhecer as leis, o que nos ajuda no dia-a-dia, ajuda bastante e também o meu conhecimento com o computador, que eu para mim no início aquilo foi uma confusão e aprofundei/aperfeiçoei essa parte; o que acho que foi muito bom para mim, em conjunto com o estágio que me ajudou bastante e que me abriu portas para uma possibilidade de ficar a trabalhar na área, agora de vez enquanto quando há hipótese vou trabalhar para essa mesma empresa. Acho que me abriu portas nas duas vertentes, tanto a nível profissional como a nível de cultura geral, conhecimentos, é sempre bom, acho que é sempre bom, são formações que são muito úteis nestas idades que às vezes já nem para um lado, nem para o outro, não nos dão hipóteses quase em lado nenhum, acho que é dar-nos credibilidade às nossas competências.

Transcrição questão 2. Essa ação de formação mudou a sua vida? Se sim, em que aspetos?

Sujeito 2 (S2)

Mudou no sentido em que foi uma mais valia. Eu comecei a fazer o estágio e estava com perspectivas de ficar até ao fim, só que o escritório do advogado, como é o caso, tinha uma funcionária que entretanto, após não sei quantos meses de baixa, quando me viu assinar o contrato de estágio regressou e então já não havia serviço para as duas e como ela já lá está há vinte e tal anos, tive de deixar o estágio no 3.º mês. Mas, o Doutor disse-me que gostou muito do meu trabalho e que me pode chamar a qualquer altura, só que também não há grande movimento na advocacia, eles também não têm grande trabalho. Fiz o estágio curricular também lá, no mesmo sítio e animou-me, deu-me ânimo para continuar à procura, na nossa idade já é assim um bocadito complicado, espero encontrar ainda qualquer coisa.

Moderador: se quiser referir que esta será uma forma de mudar a forma de estar/auto-confiança...Sim, eu já trabalhava há 13 anos num escritório de advocacia de solicitação de execução e já estava mais ou menos dentro dos assuntos, mas aprende-se sempre certas coisas que na altura não damos valor e que depois são chamadas assim à razão e a gente começa a dar mais atenção a esses pormenores.

Sujeito 5 (S5)

A mim mudou principalmente a forma de enfrentar a vida e os problemas, porque estar desempregada nesta altura não é fácil. Depois com os horários que eu posso fazer ainda pior, mas ajudou-me a ter mais confiança, mais paciência e a olhar a vida de uma outra forma, a enfrentá-la.

Sujeito 4 (S4)

Mudou a minha maneira de ser, a ser mais compreensiva com os outros, era assim um bocadinho explosiva e acho que aprendi a controlar-me mais um bocadinho, um bocadinho?! Um bocadão! Deu-me confiança porque era assim um bocadinho para o chorona, já choro um bocadinho menos. As amizades acho que isso é importante, pois vão ficar para sempre, também acho que isso é importante e gostei porque acho que é sempre bom aprender outras coisas.

Sujeito 3 (S3)

O que é que mudou? Com esta formação mudou tudo, a idade também, não é? Pensava que ia ficar toda a vida a cuidar das “cabras”...também sou uma pessoa muito positiva, gosto sempre de ver o lado bom das coisas, e de repente vejo-me a trabalhar numa empresa que gosto muito, tenho colegas ótimos, já renovei o contrato e vou renovar novamente e depois as perspectivas são de seguir em frente, pelo menos para já está a correr tudo bem, o que alterou-me a vida por completo, para muito melhor.

Sujeito 6 (S6)

Olhe mudou, é sempre uma mudança, apesar de não estar a trabalhar, mudou a minha maneira de ser, muito! Adquiri mais auto-estima, mais facilidade de falar com as outras pessoas e, apesar de tudo, para ajudar a minha filhota que está-me sempre a perguntar como é que é isto, como é que é aquilo e é sempre bom ajudarmos os nossos filhos. Foi bom, foi um momento diferente, estava em casa, estava desempregada e foi um modo diferente de passar os dias.

Sujeito 7 (S7)

Para mim também mudou porque eu estava desempregada e quando soube da qualidade, hesitei um bocado em vir, mas depois pensei melhor, é melhor ir à procura de outra, porque depois posso ter oportunidade de uma porta se abrir, como de fato aconteceu e também

obtermos capacidades e também fez-me ver que tinha mais competências em certas áreas, porque agora como estou a trabalhar, como trabalhei 15 anos numa outra empresa e esta empresa tem hábitos diferentes, também sou capaz de fazê-los; ganhei em mim essa confiança de saber desempenhar outras funções e se não fossem estes cursos, acho que nunca saberia que iria ter as capacidades que vou descobrindo até no dia-a-dia. Às vezes fico assim, nunca poderia saber uma coisa destas se não fosse para o curso, por acaso acho que para entrarmos numa empresa devíamos frequentar primeiro um curso que nos abrisse os olhos; eu já trabalhei como já disse, mas este curso mesmo assim fez-me adquirir muitas coisas novas e estou muito contente em ter frequentado, acho-me mais activa, sei lá!, não tenho medo de enfrentar o que quer que seja, deu-me muita coragem.

Sujeito 8 (S8)

O que é que mudou? Para já para já, ainda não mudou...para já mudou os conhecimentos, aquilo que eu gostava de pôr em prática e certamente poderá um dia vir ajudar-me bastante, na área da modelagem, já que eu gosto do mundo da moda e de transformar roupa e alguma parte já foi mudada, que é eu já consigo construir as próprias peças de vestuário e já fiz vários vestidos de cerimónia, e casamento, etc... e nesse ponto aí foi muito bom para mim, nesse sentido mudou bastante e depois na parte ao nível dos conhecimentos também e sinto-me mais à vontade a falar em certos assuntos, acho que foi muito bom.

Sujeito 9 (S9)

Mudou a minha vida no sentido, ao nível de conhecimentos, adquiri mais conhecimentos, talvez também a sentir mais confiança em mim própria, mas ainda não consegui desenvolver isso, só poderia responder a esta pergunta na totalidade, se por acaso estivesse a trabalhar e onde pudesse desenvolver tudo aquilo que aprendi aqui, porque eu já tenho experiência ao nível do trabalho, já tenho experiência a lidar com pessoas e ao nível de vários feitos, etc..., mas mesmo assim acho que só poderia responder se por acaso estivesse a trabalhar neste momento.

Sujeito 1 (S1)

Mudou muito mesmo, eu estava desempregada há já algum tempo, ajudou-me bastante a superar algumas dificuldades, a fazer outras amizades, pessoas mais velhas, que eu dizia que eram as mais antigas por brincadeira e elas às vezes não gostavam muito da ideia; mas ajudou-me bastante, sem dúvida alguma, a lidar com diferentes formas de pensar, de ser...deu-me muita confiança em algumas matérias, havia coisas que eu já tinha até esquecido, mas ajudou-me bastante, bastante mesmo. A nível social também, é o principal a nível social, até porque sou uma pessoa que estou habituada a lidar com o público e então eu era muito impulsiva e elas às vezes diziam-me “eh pá tu escambalhas logo por ali abaixo”, já controlei um bocadinho mais essa impulsividade, aquele friozinho no estômago, mas ajudou-me bastante, foi muito positivo.

Transcrição questão 3. De que forma as competências que desenvolveu durante essa ação de formação contribuíram ou irão facilitar a sua integração no mercado de trabalho? E pessoalmente/socialmente?

Sujeito 5 (S5)

É assim, esta ação de formação que terminou que era de Técnicos de Qualidade, ajudou-me a adquirir competências em várias áreas, embora eu já tivesse lidado com muita gente, aprendi a saber principalmente ouvir, a compreender melhor, às vezes, as atitudes das outras pessoas, porque às vezes não compreendemos e com as competências que aqui adquirimos conseguimos compreender melhor isso e depois aquilo que aprendemos aqui vamos aplicá-lo no posto de trabalho; ainda não tive essa oportunidade, porque voltei novamente para a formação, porque achei que a formação também era uma mais valia, então como continuava desempregada, voltei para adquirir novos conhecimentos, porque acho que é sempre importante aprender e portanto, nós aqui na formação aprendemos áreas, que na escola onde estivemos, quando éramos novos, não tivemos essa oportunidade de desenvolver conhecimentos que nós já desenvolvemos aqui com certos formadores, com colegas em várias áreas.

Sujeito 4 (S4)

Aprendi muita coisa, vai praticamente sempre a “bater” ao mesmo...está-me a ajudar no meu trabalho a ter mais calma, portanto estou a lidar com pessoas com várias idades...está-me a ajudar, porque se fosse noutra altura, como ainda há dias, apareceu lá um senhor a resmungar, danado, como se eu tivesse a culpa de alguma coisa e eu tentei acalmar e conversar, se fosse noutra altura, se calhar explodia com ele e dava-se ali uma confusão e aqui aprendi a conter-me, a falar, como é que nos devemos comportar, estar, pronto ajudou-me em muita coisa. **Moderador: relativamente à questão, o pessoalmente/socialmente, ou seja, quais os laços que eventualmente possam ter criado com colegas, com formadores?** Isso já eu tinha dito à bocado, nós éramos um grupo ao princípio muito complicado, porque éramos todos diferentes e foi muito complicado ao princípio, porque lá está éramos considerados os problemáticos...de vez enquanto já íamos “levar nas orelhas”, não é?, porque nos portávamos mal, mas depois...havia lá duas “maças podres”, não é?, depois saíram e, começámo-nos a habituar uns aos outros, a compreender uns aos outros e a respeitarmo-nos, é assim, o que havia a dizer dizíamos na cara da pessoa...de vez em quando tínhamos discussões, discutíamos, mas no final ficávamos amigos, tanto é que andávamos sempre todos juntos...era ali a nossa mãe (apontou para uma das colegas) e os pintainhos todos atrás, andávamos sempre todos juntos, íamos tomar café juntos, ficámos amigos e continuamos a dar-nos bem e acho que é importante, acho que isso foi a parte mais importante, a mim ajudou-me muito, ajudou-me a crescer um bocadinho, a ter mais confiança em mim, porque eu era a mais “fraquinha” deles todos e sentia-me inferior a eles todos, sempre me senti

inferior e então isso aí deixava-me um bocado abaixo e depois cheguei à conclusão que era mais fraca, mas que também podia fazer algumas coisas que eles faziam, não tão bem, mas quase tão bem e consegui! Foi difícil, ainda estive para desistir, mas consegui chegar ao fim, graças a eles que me apoiaram, porque se calhar não tinha acabado, mas foi bom.

Sujeito 3 (S3)

É assim, eu acho que desenvolver novas competências, desenvolve-se sempre, aprende-se sempre, aliás eu acho que se andasse cá a vida inteira em cursos, iria sempre aprender, porque há sempre coisas a aprender nas áreas, mas sinto que aprendi bastante, desenvolvi competências que já tinha, desenvolveram-me e facilitaram-me, como eu já disse, e de que maneira, a minha entrada no mercado de trabalho novamente; pessoalmente? Pessoalmente é sempre muito enriquecedor, essa é a parte que eu gosto mais, conhecer as pessoas todas diferentes e ter que lidar com elas e com manias e taras e bons corações também e até eu moldar-me a elas e elas moldarem-se a mim também, fazer cedências, acho que isso tudo é muito importante; socialmente, eu penso que algumas delas vão ficar para sempre, não andamos todos os dias a ligar, mas queremos saber como está cada um, se estão bem, se estão mal e alegramo-nos com as alegrias delas e ficamos tristes também quando elas têm alguma fatalidade. É sempre muito enriquecedor.

Sujeito 6 (S6)

Facilitar a integração no mercado de trabalho, sim, acho que facilitou, facilitou muito, porque deu-me uma maior auto-estima, devido à falta de acreditar em mim e este curso proporcionou-me uma maior auto-estima, porque eu continuo a ter um bocadinho de falta, mas muito menos do que tinha. Ajudou-me também a integrar-me mais na sociedade, também ajudou muito a andar com as pessoas, a conviver mais, a convivência em grupo também me ajudou bastante.

Sujeito 7 (S7)

Como eu já disse, eu já tinha aquela facilidade de integração no mercado de trabalho, devido aos anos em que estive a trabalhar, mas independentemente disso, saí daqui mais...sei lá...com mais à vontade, tanto que quando saí daqui fui logo procurar trabalho à empresa onde hoje estou, sem medo, sem medo de me dizerem que não, porque a gente vai sempre com esse medo, mas eu ia preparada para tudo, para ouvir um sim e para ouvir um não, porque tomei muita coragem, fez-me uma pessoa também mais confiante em mim própria, não desanimar com certos problemas que se passam na empresa, também lidar com pessoas diferentes e com os outros socialmente também, com os meus colegas também, alguns não eram muito fáceis, mas acho que a gente vai compreendendo e aos poucos e poucos a gente vai assimilando as ideias de uns e de outros e acho que vamos ter, como tivemos umas amizades, umas mais, outras menos, claro, mas vão ficando, ficam sempre na memória.

Sujeito 8 (S8)

É assim, a nível profissional acho que é sempre uma mais valia, uma vez que trabalho no ramo da indústria de vestuário, é bom, é muito bom para mim, já para não falar, que não tive hipóteses de estudar e que o 12.º ano facilita, há uma abertura, se não tendo no ramo de vestuário, poderei ter mais hipóteses noutra qualquer, pois vai abrir várias vertentes de emprego; a nível afectivo foi muito, muito bom, porque conheci formadores e formandos, conheci pessoas que eu gostei muito, outras tive que me ir adaptando à personalidade delas e acabou por correr tudo bem; mas há pessoas que realmente conheci no curso, que já ficam para toda a vida, fiquei com lembranças para toda a vida, foi muito bom mesmo, acho que é muito bom.

Sujeito 9 (S9)

Também tenho a mesma opinião da Lurdes, acho que esta pergunta está um bocadinho repetida, mas de qualquer maneira, pelos conhecimentos que adquiri, estou à espera de os vir a desenvolver no mercado de trabalho; a nível pessoal, aqui conheci pessoas diferentes, gostei muito de conhecer essas pessoas. Também sou uma pessoa com um feitio que me adapto bem a vários feitios e não tive qualquer problema com ninguém, tanto a nível de formadores, como formandos, também fiz amizades que talvez tenham ficado para a vida e foi muito positivo.

Sujeito 1 (S1)

O que é que eu vou responder? Acho que praticamente já foi tudo dito, a nível de integração no mercado de trabalho não posso falar muito, porque infelizmente não estou a exercer a ação de formação que fiz ou até mesmo na área, não quer dizer que seja mesmo diretamente em administrativo, mas assim por portas travessas como se costuma dizer, na área; a nível pessoal cresci bastante, lá está como a colega disse, nós estamos a cada dia, a cada hora, a cada minuto, a cada segundo...aprendemos; a nível social eu sou uma grande “maluca”, estou sempre a meter-me com toda a gente e dou tudo o que tenho, dou tudo de mim e vou com tudo, tenho sempre expectativas muito grandes, posso-me dar mal, como me dei, em algumas situações dei-me menos bem, mas eu sou mesmo assim, sou muito dada, gosto muito de fazer amigos e de fazer amizades, sobretudo quando a “caixinha” ainda não está toda aberta, o factor surpresa encanta-me... mas gostei do encantamento, gostei.

Sujeito 2 (S2)

Acho que já está praticamente tudo dito, gostei do curso, gostei dos colegas, demo-nos sempre bem e fazemos uma festa sempre que nos encontramos, assim como acontece com os formadores; ando cá outra vez a fazer uma formação, de vez em quando já nos cruzamos e é sempre uma festa todos os dias...somos brincalhonas; no meio profissional não posso dizer praticamente nada porque infelizmente está complicado, mas espero poder vir a pôr em prática ainda, ainda não perdi a esperança, mas o curso fez-me ver que afinal ainda não tinha

esquecido o que aprendi na escola e que ainda posso aprender muito mais e isso também me deu forças e confiança em mim, foi bom.

Transcrição questão 4. O que considera que neste tipo de formação se deveria manter e o que é que deveria ser diferente?

Sujeito 3 (S3)

O que é que eu mudava? É assim eu sempre falei, mesmo com os colegas várias vezes, eu acho que é fundamental hoje em dia nós sabermos falar inglês, é fundamental em todas as áreas e eu acho que esse inglês devia ser mais tempo, mais aprofundado, porque eu acho que é um dos módulos que deveriam insistir nele e há outros módulos que eu não acho que sejam assim tão importantes, porque alguns módulos, quase que são muito parecidos, a nível social, nessa vertente social, anda tudo muito à volta daquele assunto...várias vezes havia módulos que ia tudo a dar ao mesmo, ali estávamos todos a falar no mesmo, e outras coisas, como por exemplo o inglês, que eu acho que é fundamental hoje em dia, devia ser muito mais tempo, bem cimentado, bem “mastigado”, acho que era muito importante.

Sujeito 6 (S6)

Eu vou concordar com a colega, acho que deviam ser dadas mais aulas de inglês, porque é uma língua universal e sobretudo quem souber falar o inglês fluente tem mais portas abertas, não fica ali tão limitado; e o que deveria ser diferente, pelo contrário, o que se deveria manter, acho que a qualidade teve uns módulos muito abrangentes e esses deveriam ser mantidos...tivemos estatística, tivemos a parte de STC, do CLC, que nos deu mais conhecimentos, acho que foi bem estruturado; só o fato de que deveria ter mais aulas de inglês.

Sujeito 7 (S7)

Eu também gostei, acho que no curso de qualidade, sim, tivemos disciplinas muito de cultura geral e acho que se manter e também estou de acordo com as minhas colegas que o inglês fez-me muita falta, eu por acaso tenho conhecimentos já doutros tempos, sempre gostei muito de inglês e realmente tive muita pena de não ter mais horas, porque acho que faz muita falta, eu na minha empresa também lido com isso, por acaso andei na “Lencaster” em aulas quando era mais nova, três anos, desenvolvi um bocadinho, agora ando a desenvolver mais um bocadinho lá na empresa, porque a gente vai aprendendo com o dia-a-dia, mas acho que é essencial nos dias de hoje o inglês em qualquer tipo de trabalho, sim acho que sim.

Sujeito 8 (S8)

Eu concordo com as minhas colegas, mas acho que para além do inglês, uma coisa que deveria...eu falo do meu curso, que deveria ser alterado é a evolução dos formadores, alguns dos formadores, nem todos, uns vão tendo formação e vão tentando evoluir e outros nem

tanto, eu falo na parte da modelagem que devia ser mais cuidada, digamos assim, vamos lá a ver, devia ser mais acompanhada, mais cuidada, eu tive algumas dificuldades na parte do desenho e na colocação das réguas para dar forma aos moldes e se calhar se houvesse, digamos assim, uma atualização do formador, que acho que também está a ser tratada a situação, seria mais fácil para todos nós, essa parte, eu acho que devia ser mudado. Para além disso, na minha opinião, nestes cursos de formação profissional, dever-se-ia ter o cuidado de selecionar pessoas que estivessem interessadas naquela área, especificamente, naquela área, porquê?, porque quem não está interessado acaba por, de uma certa forma, atropelar o interesse da pessoa que está interessada, porque há pessoas que se calhar estariam mais interessadas num curso de formação profissional em vez de modelagem, de hotelaria, de gestão de empresas, de qualidade e, se calhar estão num curso de modelagem que não ligam minimamente e isso vai afetar o resto da turma, acho que aí há um erro, não sei da parte de quem, mas que deveria ser alterado; de resto a parte que deve ser mantida é a preocupação em evoluir e em melhorar, acho que notei neste curso mais do que no primeiro que fiz, pois fiz um de equivalência ao 9.º ano de Costureira Modista e notei que tive uma evolução positiva nesse ponto.

Sujeito 9 (S9)

É assim, o Inglês também concordo que deveriam ser mais horas, faz falta, em relação a alguns módulos acho que eram muito idênticos, repetiam-se muito e devia ser mais variado, não sei acho que ao nível dos formadores, talvez reunirem-se mais, veremos conteúdos que tinham de ser dados e então ajustarem-nos de uma outra forma, para que não fosse tão repetitivo.

Sujeito 1 (S1)

Também concordo com elas todas, a nível de línguas sobretudo o Inglês e comunicação mais a português, a gente ainda faz muita aversão ao português, gramaticalmente, saber escrever bem, não é o ter uma letra bonita, é o saber escrever bem e transpor para o papel as ideias, isso ajuda bastante; outro aspeto que eu achei um bocadinho negativo no nosso curso, na área administrativa, devia ter tido em vez de tanta contabilidade, porque chegámos a um ponto em que era tudo muito igual, como já disseram as colegas, devíamos ter tido também outras línguas, como por exemplo o espanhol, que tivemos que fazer esse curso à parte, no pós-laboral e o francês, porque na área administrativa a gente lida com muita gente, não é?, não é que a gente esteja a trabalhar, mas numa possibilidade de irmos a trabalhar numa empresa, podem vir clientes de todo o Mundo, até porque não até mesmo o chinês, mas acho que sobretudo o francês/espanhol fez falta também, até porque nós no nosso referencial tínhamo-lo lá, simplesmente não foi posto em prática e as minhas colegas sabem tanto com eu, que realmente ele estava lá, não o tínhamos era adaptado a nós; o inglês de fato foram poucas horas, em vez de tanta contabilidade, tanto número, tanto “T”, tanto abrir, tanto fechar, acho que deveria ter tido mais um bocadinho mais de línguas, sobretudo o inglês.

Outro aspeto que eu acho que deveria ser diferente, os testes, os testes acredito e concordo que seja realmente necessário porquê? Porque os formadores têm que ter uma prova física daquilo que o formando aprendeu, das suas capacidades de aprendizagem, de forma a evoluir e tudo mais, mas acho que deviam apostar mais em trabalhos de grupo, para as pessoas se integrarem mais umas com as outras, eu acho que deviam apostar mais um pouquinho em trabalhos de grupo, porque há pessoas que é muito difícil trabalhar com elas, não quer dizer que sejam só trabalhos, mas sim em vez de tantos testes, porque às vezes a gente já está tão cansada, depois o módulo também foi maçudo, acho que o teste não fazia muito sentido, para validar o conhecimento da UFCD, acho que eles deviam, não sei, trabalhar doutra forma, não tanto testes, mas sei lá menos testes e outros trabalhos práticos, acho que isso ajudava, se bem que nós também tivemos essas duas vertentes, o prático e o teste, mas acho que deviam existir mais trabalhos de grupo para a integração.

Sujeito 2 (S2)

Também concordo com as colegas quando dizem que o Inglês devia ser mais aprofundado, ter em conta mais as bases, bem como o Português e acho mesmo que se deveriam eliminar certos módulos que realmente são repetitivos e aprofundarem-se mais estes das línguas e do português em si mesmo. De resto concordo com o curso e acho que também no final deviam ter mais contato com as empresas existentes, para garantir os estágios pelo menos no final dos cursos e era mais um incentivo a participar nestes cursos.

Sujeito 5 (S5)

Acho que o que se deveria manter é o nível de ensino porque temos tido, tenho tido bons formadores, falo sobre a formação que eu tenho tido. O que deveria ser diferente eu aqui falo também no inglês, acho que são poucas horas, apenas 100h num curso EFA e no início de cada formação deveria de haver o cuidado de darem aulas de tecnologias da informação e comunicação aos formandos, tal e qual como eu quando vim para o primeiro, não sabia trabalhar com o computador e esses formandos nota-se que têm muito mais dificuldades, eu tive, e tinha em casa o meu filho que me ensinava e isso tudo, mas há alguns que não têm e noto mesmo nesta segunda formação que estou a fazer, que os colegas que têm mais dificuldades a nível da informática, por vezes sentem-se um pouco mais “traídos”, até propriamente para fazerem os trabalhos, para os apresentar, até na apresentação dos trabalhos se nota que eles têm mais dificuldade e acho que deveriam ter, pelo menos uma semana, terem aulas só de tic para aprenderem.

Sujeito 4 (S4)

Eu também concordo com elas, só que eu acho que devíamos ter começado logo pelo princípio e não começar...porque é assim, eu pessoalmente não conhecia nada, nunca tinha ouvido falar nada, só o meu filho e começámos logo com um inglês muito avançado para quem nunca tinha tido inglês, acho que é um bocado complicado para quem nunca teve inglês, comecem logo

assim a falar e a fazer os testes em inglês, para mim aquilo era tudo chinês e pronto, se não fosse aqui a minha colega, pronto...eu fiquei com uma noção “zero”, é...porque logo à partida eu não percebia nada, a professora foi uma simpatia, uma querida...mas só que é assim, deviam ter começado do princípio, acho eu, para mim, porque não percebia nada...eles não tinham culpa de já terem uma noção e eu não tenho culpa de não ter noção, certo? Então logo ao princípio eu fiquei logo com o pé atrás ao inglês...e depois nos testes eu ficava logo...pronto, baravalha-me logo as ideias todas...realmente deviam apostar, no inglês e concordo com ali aquela senhora, que falou do computador, termos mais aulas, porque se é para trabalhar com o computador, devíamos ter mais aulas de computador, havia outras aulas que tínhamos que não precisávamos para nada e o computador se era para trabalhar com ele, se calhar começar por aí e ter mais aulas, para as pessoas se habituarem, conhecerem e pronto para começarmos a trabalhar. Havia áreas que não prestavam para nada nem para coisa nenhuma, não serviam para nada, realmente só para perder tempo e quase a dormir...ia tudo a bater ao mesmo e chegava a um ponto em que era maçudo, porque é assim, metiam-nos ali vídeos e nós estávamos ali horas, ali a ver sempre a mesma coisa, chegava a um ponto...e é assim, dava o sono.

Transcrição questão 5. Pretende ou gostaria de continuar a aprender a aprender noutros percursos de educação e formação? Se sim, em quais e de que forma?

Sujeito 7 (S7)

Sim, acho que o aprender nunca é demais, se tivesse possibilidade acho que sim, que iria continuar, mas também agora estou no estágio profissional, não penso que vou ficar também, mas se não ficasse acho que iria arriscar uma outra formação. Sim, porque uma pessoa ficando em casa, acho que depois desta formação que tive, era uma perda. De que fora? Talvez sempre com novas tecnologias, que vêm aí muitas não é? Acho que isso aí era o principal, com novas tecnologias, com as línguas, que também são essenciais, para mim era isso que eu gostava mais. Agora se eu frequentasse um curso era isso que eu escolheria, novas tecnologias e uma língua. **Moderador: de qualquer forma podem referir outros percursos que não sejam de longa duração, mesmo alguma formação de curta duração que eventualmente se quiserem referir poderão fazê-lo, de 25h, de 50h por exemplo. Sei lá novas perspectivas de trabalho, novos incentivos, pronto...eu acho que...conhecer melhor outras formas de trabalho, de estar...acho que há sempre coisas novas a aprender.**

Sujeito 8 (S8)

Eu gosto de estar sempre em evolução e gosto daquilo que faço, aquilo que eu gostava de fazer era, como eu sei fazer os moldes, gostava de saber desenhar e gostava mesmo muito de fazer um curso que me ensinasse e eu pudesse aprender a fazer todos os pormenores de desenho de uma peça de vestuário, gostava de saber desenhar o manequim e a peça como a vejo, gostava de seguir, e gostava de aperfeiçoar todo esse ramo e de poder, para um dia

poder criar o meu próprio negócio, ter o meu próprio atelier. É assim, o que é que eu também gostava de fazer, gostava que houvesse um curso, porque eu gostava de aprofundar o inglês, porque acho que faz bastante falta, tanto o inglês como a informática, gostava de aprofundar num curso pós-laboral, conciliando o emprego com o curso de formação pós-laboral, acho que era muito bom.

Sujeito 9 (S9)

Neste momento seria complicado, gostava de ter trabalho, neste momento não me posso meter em nenhuma ação de formação pós-laboral, o que eu queria tirar mesmo era aprofundar o inglês...sem ter um emprego e se tiver um emprego, conciliar com a ação de formação, era capaz de ser difícil, mas se fosse possível também era isso que eu pretendia.

Moderador: e em que áreas, em que curso de formação? Inglês.

Sujeito 1 (S1)

Para já, o saber não ocupa espaço, o saber mais, quanto melhor. As áreas que realmente nos lançassem no mercado de trabalho e que não nos diferenciassem dos homens, porque eu por acaso sofri na pele, quando era miúda quando andei na escola, eu tive uma disciplina que era electrotecnia, eu gosto bem de desafios, coisas novas, trabalhar com as mãos e ainda me inscrevi até aqui no curso de electricidade e nunca me chamaram porque era uma mulher, mas porquê? Uma mulher não pode trabalhar em electricidade, porquê? Acho que nós temos as mesmas capacidades que têm os homens, se calhar às vezes até mais, porque aprendemos com mais facilidade, é só por isso, porque temos a parte intelectual um pouquinho mais desenvolvida, eu acho que nós não devíamos ser discriminadas a esse ponto, eu estou a falar porque somos todas mulheres e acho que elas também devem concordar comigo, porque se eles são capazes, nós também somos, eu sei que não se está aqui agora a falar nesse aspeto, mas eu senti isso na pele, era um curso de electricidade, que me ia dar bastante prazer fazer e era uma área que eu também gosto e fui excluída porque era uma mulher, se há uma senhora a trabalhar nos teares, se há uma pessoa, uma mulher que já trabalha como mecânica, porque não uma mulher electricista, não estou a ver o porquê dessa barreira, eu acho que essas áreas iam ser um bocadinho favoráveis para nós, até porque eu nunca estou à espera que o meu marido me vá lá trocar um interruptor, eu faço-o sozinha, gostava de aprofundar mais os conhecimentos. Todas nós já demos à luz e eles não conseguem, é o que eu digo, nós intelectualmente estamos mais preparadas do que eles, porque nós demos à luz e eles nunca conseguiram, é só isso, mesmo a mecânica, acho que deviam ser áreas mais exploradas, porque há muita gente até interessada em tirar esse tipo de formações e de cursos nessas áreas e não lhes dão possibilidade porque são mulheres, acho que isso politicamente não é correto.

Sujeito 2 (S2)

De momento estou a fazer uma formação de trezentas horas, porque estava em casa e surgiu esta oportunidade e agarrei-a logo, porque o fato de a gente sair de casa, cumprir horários, conviver com outras pessoas é sempre bom, para além do que se aprende, é sempre bom, vou aceitar sempre que me surgirem hipóteses de participar. **Moderador: e o curso é em que área?** Técnicas de Venda e Negociação. **Moderador: como é que surgiu esse percurso?** Foi na altura que surgiu...está ligado ao público e é uma área que é muito difícil, o vender e quis vir ver como é que se fazia, aprender novas técnicas. **Moderador: está aproximada com a área anterior que frequentou?** Também, na área administrativa, de certa maneira tem a ver e estou a gostar.

Sujeito 5 (S5)

Eu voltei novamente para a formação, para continuar a aprender, porque estando desempregada achei que devia aproveitar esta oportunidade para aprender mais, porque a formação valoriza-nos, as competências que adquirimos valorizam-nos para o resto da vida e então estando desempregada voltei novamente para a formação, mas mesmo que estivesse a trabalhar, se conseguisse mesmo aqueles cursos de 50h apenas, estando na via ativa, acho que há cursos muito interessantes, eu gostaria logo de higiene e segurança, assim como o inglês, acho que voltaria logo para a formação, acho que depois de ter estado na formação, fica aquele bichinho de continuar a querer saber mais. **Moderador: e este novo percurso que escolheu está de alguma forma ligado com o anterior?** Está porque era na área da qualidade e agora estou na área da logística, todas as empresas seja em que ramo for têm logística e têm qualidade, a área da qualidade, mesmo não sendo certificadas todas elas estão a optar por uma certa área da qualidade, então estão muito interligadas.

Sujeito 4 (S4)

Então é assim, meter-me noutra curso não, acho que já não tenho cabeça para... e depois é assim, venho do Fundão para aqui não me compensava nem pouco mais ou menos, portanto preferia encontrar um trabalho do que arranjar outro curso. **Moderador: mas sem ser a questão da distância? Se fosse possível...** Se não fosse a distância...tanto é que no outro vim porque compensava, só que é assim, neste momento estando desempregada ao vir para aqui fazer um curso, o que estava a receber praticamente gastava-o no ir e vir, não me compensava, portanto era preferível ficar em casa e não gastar esse dinheiro que fazia falta para outras coisas. Agora é assim, aprender, claro que gostaria de aprender outras coisas e sempre é bom aprender, só que no Fundão, mais perto da minha zona, agora vir de tão longe para aqui não compensava nem pouco mais ou menos. Na altura sim, porque nos pagavam, eu estava a receber o subsídio de desemprego, na altura pagavam os tempos livres da minha filha...se fizesse para cá por exemplo, fazer este que ela está a fazer eu não vinha, não vinha por questões económicas, porque é assim, eu não vinha gastar dinheiro para vir aprender qualquer coisa, apesar de ser importante, dou valor a outras coisas, porque tenho outras coisas, tenho gastos, tenho despesas e o dinheiro faz-me mais falta do que a formação.

Moderador: mas supondo que seria possível abrir um curso lá no Fundão, qual é que seria a área que privilegiaria? É assim, eu gostava como a Gabriela, apesar de não gostar de costura, mas sempre gostei ou de decoração, ou então saber desenhar, fazer o molde, o desenho, os moldes, eu própria fazer o desenho, o molde, essas coisas assim. Eu não sei desenhar, não tenho jeito nenhum, mas era uma coisa que eu gostava, ou então na área da decoração, sempre gostei, era uma coisa que eu gostaria de...mas lá está, uma pessoa não pode ver só o que se aprende, também tem de se ver os prós e os contras, eu tenho dois filhos, tenho um filho na Universidade e e assim, não vou gastar o dinheiro que não tenho, só para vir a dizer que estou a aprender num curso algo que me poderia vir a ajudar ou não. Agora se fosse lá perto claro que sim, aqui para a Covilhã só se compensasse mesmo.

Sujeito 3 (S3)

É assim, dentro daquilo que estou agora a fazer iria voltar outra vez ao mesmo do inglês, acho que para mim ia ser ótimo, agora se eu soubesse falar inglês lá na empresa podemos ser versáteis, tanto posso estar a desempenhar aquela função, como de repente a administração diz para eu ir para a parte comercial, se eu soubesse falar bem inglês isso seria ótimo, mas sou completamente..."mastigo-me" toda, portanto vou ter de aprender de outras formas. Para mim, eu gostava, à noite, eu sei que fazem aqui formação, só que para mim também é complicado porque como moro longe, ter que vir cá ter formação...a ser, a vir, o que não quer dizer que não possa vir, seria interessante, seria o inglês, o alemão, o espanhol também, também lidamos com muitos clientes espanhóis e o mandarim, que acho que vai ser a língua do futuro, portanto essas três, quatro, três ou quatro, já não me lembro, seriam formações interessantes.

Sujeito 6 (S6)

É assim, gostava de continuar a tirar mais cursos de formação em inglês porque faz bastante falta, em informática, porque eu quando vim para este curso não sabia ligar o computador e tudo o que sei, e todo o conhecimento que sei adquirir neste curso, mais conhecimentos de informática, mais inglês e gostava imenso de fazer um curso de arte e design porque também gosto de costura, também gosto de moda, gostava de saber um pouco mais de modelagem, fazer o desenho, fazer a modelagem, o corte, a costura e a decoração da peça em si, gosto muito dessa área.