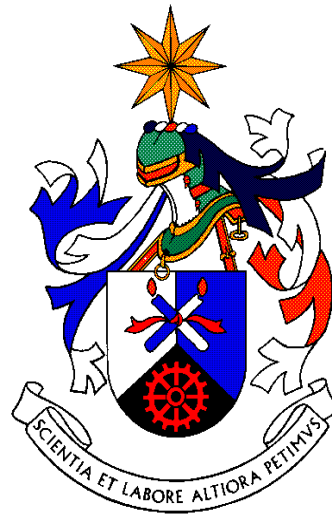


Universidade da Beira Interior

Departamento de Psicologia e Educação



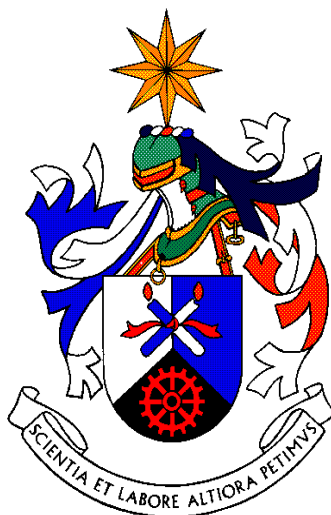
***“O FACTO DE NÃO TERMOS FEITO AS COISAS NA ALTURA
CERTA, FAZEMOS AGORA.” – ESTUDO DE CASO NUM CURSO
DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS***

Sílvia Carina Nunes Gil

Dissertação de 2º ciclo conducente ao grau de Mestre em
Educação Social e Comunitária

Covilhã, 2009

Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação



***“O FACTO DE NÃO TERMOS FEITO AS COISAS NA ALTURA
CERTA, FAZEMOS AGORA.” – ESTUDO DE CASO NUM CURSO
DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS***

Sílvia Carina Nunes Gil

Dissertação de 2º ciclo conducente ao grau de Mestre em
Educação Social e Comunitária

Covilhã, 2009

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Catarina Almeida Tomás apresentado à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Social e Comunitária registado na DGES sob o número 6084.

Aos meus pais

“Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais. Se quiseres dez anos de prosperidade planta árvores. Se quiseres cem anos de prosperidade, educa os homens”.

Provérbio chinês Guanzi (c. 645 A.C).

Agradecimentos

À Professora Doutora Catarina Tomás pelo seu esforço, pelo apoio prestado e pelo rigor científico na orientação desta investigação.

Às catorze mulheres-formandas que permitiram que a realização desta investigação fosse possível, pelo interesse e pela disponibilidade prestada, o que implicou partilhar tempos e confidências. Espero sinceramente que consigam alcançar os seus objectivos.

Ao Director do IEFP, Sr. Armando Reis, por ter possibilitado que o estudo fosse realizado no IEFP da Guarda.

Ao meu pai Manuel Gil e à minha mãe Alcina Gil por todo o amor, carinho, compreensão e por acreditarem sempre em mim.

Ao Luís por todo o amor e paciência inclusive nas horas mais difíceis.

A todos os meus amigos pelo seu ânimo e compreensão.

A alguns dos meus colegas de trabalho pela compreensão, ajuda e troca de ideias, em especial à Tânia, à Lúcia e à Paulinha.

A todos, o meu sincero obrigada.

Resumo

Esta investigação situa-se no âmbito da Educação e Formação de Adultos e na centralidade que este campo tem assumido nos dias de hoje como um factor de desenvolvimento socioeconómico, educativo e democrático. Consideramos que o estudo é pertinente na medida em que poderá contribuir para uma visão da importância que a Educação e Formação de Adultos assume no nosso contexto social, económico, cultural e político a partir das vozes das mulheres que o frequentam. Tentar, assim, compreender como a frequência de um curso EFA de nível secundário ressignifica as identidades dessas mulheres-formandas.

Partimos de uma concepção abrangente de educação e formação e de aprendizagens ao longo da vida e da forma como estas se têm revelado como condição indispensável para um desenvolvimento e inovação na formação individual, permitindo uma realização pessoal e profissional.

Nesta investigação propomo-nos analisar as trajectórias de vida e de que forma a frequência de um curso EFA de nível secundário contribui para o desenvolvimento pessoal e para a reintegração no mercado de trabalho assim como, para uma reconstrução de identidades. Tendo em conta os objectivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação qualitativa, onde utilizamos a técnica de *focus group* e análise de portfolios, junto das mulheres-formandas do curso EFA-NS de Técnicas de Acção Educativa, do IEFP da Guarda.

Palavras – chave: Formação; Identidades; Aprendizagens; Biografias.

Abstract

This investigation focuses on the Education and Training of Adults and it is also about the importance that this method has been assuming nowadays as a factor of social economic, educative and democratic Development. This study is considered pertinent once it can contribute to a major vision on the great role that the Education and Training of Adults has concerning our social, economic, cultural and political context according to the opinions of the Women who attend an EFA course – Secondary level. This paper intends to show how the attendance of such a course can give a new meaning to the identities of these women trainees.

The starting point is a broad conception of Education, Training and lifelong learning and this has revealed to be an essential condition for the Development and Innovation of the individual, leading to a personal and professional fulfilment.

Throughout this investigation one intends to analyse the life trajectories of the Adults and tries to demonstrate how the attendance of an EFA course - secondary level, contributes to the personal Development and to the reintegration of the Adults in the Labour Market as well as to the rebuilding of their identities. Considering the goals of this study, one chose to do a qualitative investigation by using the focus group technique and the analysis of the portfolios elaborated by the women trainees attending the EFA course – secondary level: *Técnicas de Acção Educativa (Educational Assistants)* at the I.E.F.P, I.P from Guarda.

Keywords: Training; Identities; Lifelong Learning; Biographies.

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa de Portugal e do Concelho da Guarda.....	6
---	---

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução da População da Guarda	7
Gráfico 2 – Número de formandas segundo a idade.....	12
Gráfico 3 – Motivos de abandono escolar	13
Gráfico 4 – Estrutura família	13
Gráfico 5 – Número de filhos/Família nuclear	14
Gráfico 6 – Percurso Profissional – última profissão	14
Gráfico 7 – Número de profissões anteriores	15

Índice de Quadros

Quadro 1 – População residente por local de residência, sexo e grupo etário.....	8
Quadro 2 – População residente activa empregada no Distrito	9
Quadro 3 – Desemprego registado no concelho da Guarda segundo o grupo etário em Dezembro de 2004-2008	9
Quadro 4 – Desempregados inscritos no Centros de Emprego do IEFP por sexo	9
Quadro 5 - Desemprego registado no concelho da Guarda segundo os níveis de escolaridade em Dezembro de 2004-2008	10
Quadro 6 – Âmbitos comparados entre a formação inicial e a formação contínua.....	27
Quadro 7 – Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico e nível 1 e 2 de formação.....	30
Quadro 8 - Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário e nível 3 de formação.....	31
Quadro 9 – Novo Profissionalismo.....	46
Quadro 10 – Divisão dos Grupos.....	61
Quadro 11 – Sistema de categorização.....	63

Índice de Anexos

Anexo 1 – Extracto do Referencial de Formação do curso EFA-NS, Técnicas de Acção Educativa	109
Anexo 2 – Protocolo de Consentimentos Informado	111
Anexo 3 – Guião de Entrevistas	112

Siglas Utilizadas:

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CNO – Centro Novas Oportunidades

DGEP – Direcção Geral de Educação Permanente

DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFA-NS – Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário

FMI – Fundo Monetário Internacional

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização de Educação de Base de Adultos

PRODEP - Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Figuras	iv
Índice de Gráficos	v
Índice de Quadros.....	vi
Índice de Anexos	vii
Siglas Utilizadas:.....	viii
Introdução	3
Capítulo I - Caracterização do contexto.....	6
1.1 Caracterização geográfica e socioeconómica da cidade da Guarda	6
1.2 O IEFP	10
1.3 O Curso EFA NS de Técnicas de Acção Educativa	11
1.4 As mulheres-formandas: caracterização sociológica.....	12
Capítulo II: Contextualização do sistema de educação e formação de adultos	16
2.1 O conceito de educação e formação de adultos	16
2.1.1 A educação e formação de adultos em Portugal	20
2.1.2. Políticas educativas para adultos em Portugal.....	21
2.2 Modelos de formação contínua.....	25
2.3 Enquadramento legal dos cursos EFA.....	28
Capítulo III: Aprendizagens ao longo da vida	33
3.1 As aprendizagens ao longo da vida no contexto global	33
3.1.1 Caracterização de experiências: aprendizagens ao longo da vida noutros países ...	35
3.2 As aprendizagens ao longo da vida no contexto do sistema educativo português	38
3.3 Aprendizagem formal, informal e não formal	41
3.4 Aprender ao longo da vida: desafios para um desenvolvimento socioeconómico	44
Capítulo IV: Percursos de vida e a formação de identidades.....	48
4.1 O conceito de identidade: diferentes perspectivas.....	48
4.2 Identidade e formação	52

4.3 Consequências do curso EFA: competências adquiridas e auto- reflexão.....	54
Capítulo V: Metodologia de Investigação	57
5.1 Problemática da investigação e os seus objectivos	57
5.2 Os métodos e técnicas de investigação	58
5.2.1 A importância dos percursos de vida e das competências adquiridas: uma abordagem biográfica.....	64
Capítulo VI: Frequentar um curso EFA – importância e aprendizagens	68
6.1 Importância da escolaridade: “estudar para emprego encontrar”	68
6.2 Percursos escolares	71
6.3 Importância da educação: escolar e familiar	76
6.4 Motivação das formandas na escolha do curso	79
6.5 Cumprimento das expectativas iniciais.....	81
6.6 Aquisição de novas competências.....	83
6.7 Cumprimento das expectativas finais	85
6.8 Concretização de objectivos.....	86
6.9 Investimento em formação: “vale a pena apostar, sim ou não?”	87
Capítulo VII: Reconfiguração de identidades	89
7.1 Mudanças sentidas a nível pessoal/familiar	89
7.2 Experiência de ser formanda: (re)construção de identidades.....	92
7.3 Aconselhamento futuro para frequência de formação	93
Considerações finais.....	96
Referências Bibliográficas	99
ANEXOS	108

Introdução

Durkheim (1978) propôs a educação como sendo um processo de socialização sistemática e linear da nova geração pelas gerações adultas. No entanto, este conceito tem conhecido algumas alterações ao longo dos anos. A educação deixa de ser transmitida exclusivamente das gerações mais velhas para as gerações mais novas, ou seja, também os adultos podem ingressar novamente numa situação de escolaridade. Isto remete-nos para o surgimento do conceito de educação de adultos, que pode ser definido como sendo uma estratégia aplicada a todo o ensino, cuja principal característica consiste em conferir educação ao longo da vida do indivíduo (Silva, 2005).

Num país como Portugal, onde os níveis de escolaridade e formação dos portugueses são ainda baixos, verifica-se que apenas 20% dos adultos portugueses em idade activa possuem mais do que o ensino básico, enquanto na União Europeia a média ronda os 60% (Costa, 2002). No sentido de incentivar a população portuguesa a melhorar as suas qualificações, a ANQ apostou na criação estratégias de interligar as competências formais às competências informais, ou seja, para além das aprendizagens formais associadas à escola, pretende-se que as aprendizagens se façam também na família, meios de comunicação, internet, empresas e organizações de trabalho, associações cívicas, entre outros, ou pelo menos que sejam reconhecidas como tal.

Na educação de adultos as competências adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, através da sua experiência pessoal, profissional e social. Assim, é permitido aos indivíduos a qualquer momento da sua vida, a possibilidade de retomar os estudos, podendo valorizar os seus saberes e conhecimentos adquiridos não só pela via da escolarização. Num mundo e numa Europa em constante evolução, o conceito de educação de adultos assume desta forma uma particular relevância, visto que se pretende que a população adulta tenha uma participação activa socialmente, dado que com as mudanças provocadas pela evolução científica e tecnológica exige-se dos indivíduos novas atitudes, conhecimentos e competências para conseguirem lidar com essa mudança.

Na União Europeia têm sido definidas estratégias e objectivos que pretendem delimitar o papel estratégico da educação e formação de adultos, onde é expressado uma necessidade dos indivíduos terem uma educação e formação que seja contínua, ou seja, que se reflecta ao longo da vida permitindo a sua adaptação às constantes e exigentes novas formas de organização e divisão do trabalho (Afonso e Antunes, 2001).

Introdução

Em Portugal o processo de educação de adultos iniciou-se através do ensino recorrente, que assegurava uma oportunidade de acesso à escolaridade para quem não tinha tido oportunidade de frequentar na “devida” altura e para aqueles que tiveram de abandonar precocemente o sistema educativo. Actualmente a educação de adultos está fortemente associada ao sistema Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e aos cursos EFA, coordenados pela ANQ.

A noção de educação de adultos e formação profissional está associada às aprendizagens e à valorização que as mesmas potenciam para o desenvolvimento profissional e pessoal de cada indivíduo. Importa realçar que a formação em si, as experiências vivenciadas de cada um e as situações envolvendo interações sociais contribuem determinantemente para o seu processo de formação enquanto indivíduo, para a construção e/ou reconstrução de uma identidade (Forte, 2005). A identidade torna-se essencial funcionando como articuladora e como ponto de ligação entre os discursos e as práticas, dando forma a cada indivíduo (Mendes, 2005).

A presente investigação pretende analisar a importância da educação e formação de adultos assim como, a importância das aprendizagens ao longo da vida como factores de desenvolvimento e inovação, dando especial atenção aos cursos EFA. Pretende-se também realizar um estudo de caso num curso EFA de nível secundário a decorrer no IEFP da Guarda. Assim, tem como ponto de partida a caracterização e a contextualização da educação e formação de adultos em Portugal e a crescente importância dada às aprendizagens ao longo da vida. Com particular interesse nos cursos de educação e formação de adultos, uma vez que se organizam numa aprendizagem ao longo da vida, contemplando um percurso formativo que é desenvolvido de forma articulada integrando uma formação de base e uma formação tecnológica ou apenas uma delas. Este percurso formativo tem por base os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações. Inicialmente os cursos EFA com dupla certificação tinham equivalência escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, actualmente já existem cursos EFA de dupla certificação com equivalência escolar ao ensino secundário. O EFA em estudo assume este último contorno.

A investigação também tem como objectivo identificar a importância da formação profissional na construção de novas identidades e realização pessoal, assim como, analisar as expectativas das formandas em relação às suas trajetórias de vida e projectos futuros. Para a sua concretização, foram realizadas entrevistas individuais, análise de portefólios e observação em contexto de sala de formação.

O quadro teórico da investigação está ancorado na Sociologia da Educação e nas Ciências da Educação visando desta forma, um pressuposto interdisciplinar. A investigação realizou-se de Outubro 2008 a Maio 2009.

Capítulo I - Caracterização do contexto

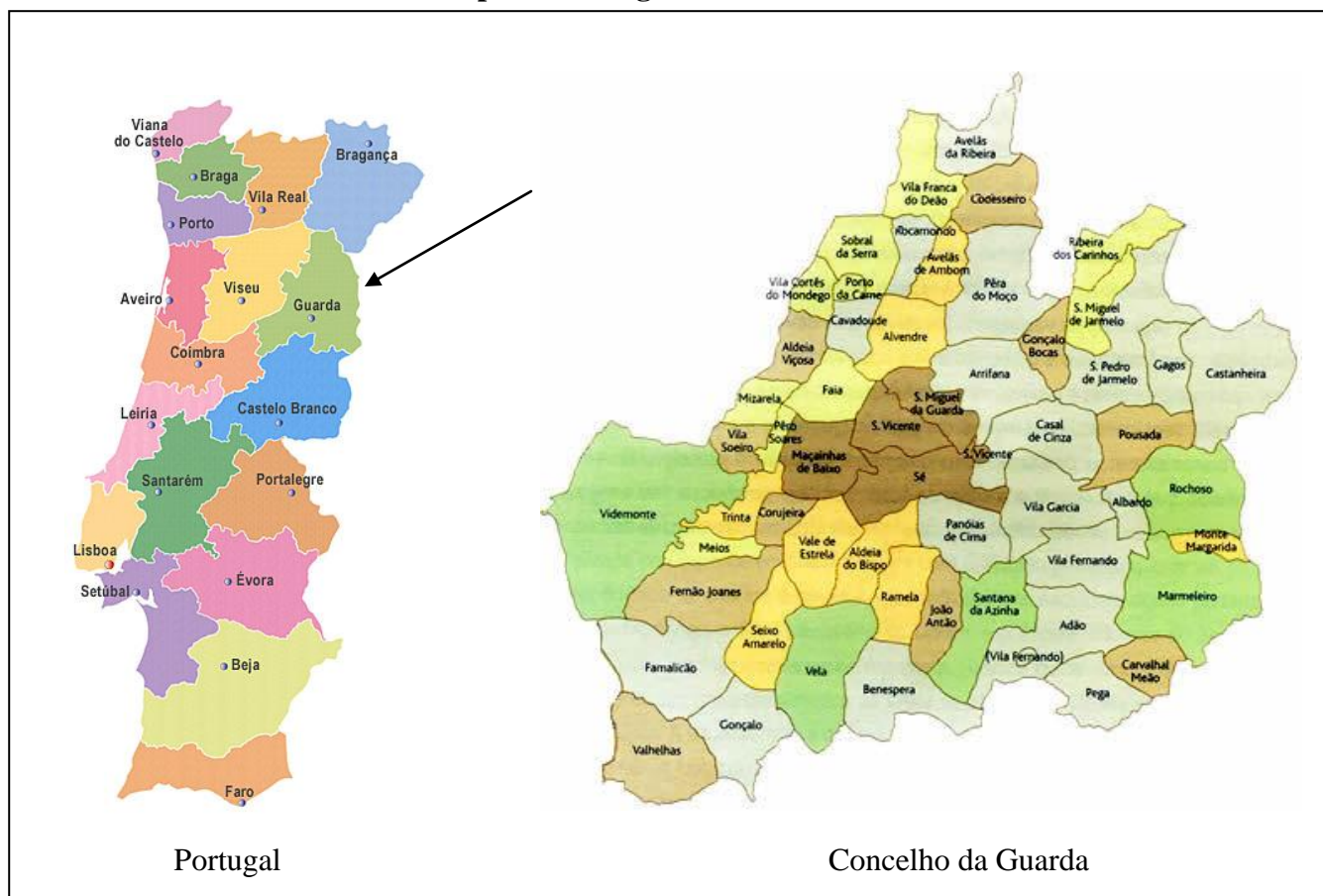
1.1 Caracterização geográfica e socioeconómica da cidade da Guarda

O território que envolve a cidade da Guarda, tocado pela romanização e pela momentânea passagem de povos árabes, viu-se destinado para uma posição de fronteira a servir de extrema com os inimigos castelhano e mourisco, iniciando-se a formação da nação portuguesa (Jacinto, 2004).

O concelho da Guarda é um concelho situado na província da Beira Alta, de média dimensão composto por 52 freguesias rurais e três urbanas, rodeado por três bacias hidrográficas: Mondego, Côa e Zêzere. A cidade da Guarda, situada a 1056 metros de altitude, possuía em 2007, 44 191 habitantes no concelho, segundo dados do INE (último acesso em 12 de Abril de 2009). A cidade da Guarda é conhecida como a cidade dos cinco F's, sendo eles: Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa.

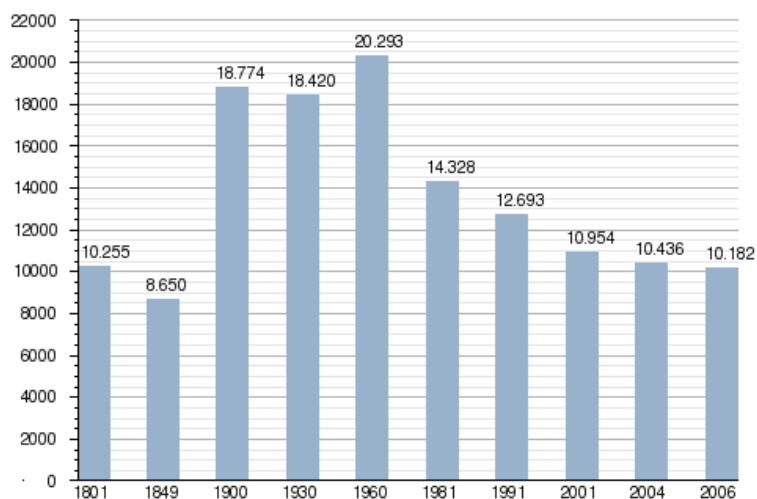
Figura 1

Mapa de Portugal e do concelho da Guarda



Até aos anos 50 do século XX, o concelho da Guarda registou um crescimento demográfico contínuo, contudo, a partir dos anos 60 essa tendência diminuiu essencialmente marcada pelo êxodo migratório. Nos anos 60 houve também uma concentração da população nas sedes de concelho levando ao aumento de uma urbanização e conseqüente envelhecimento fora das sedes de concelho (Jacinto, 2004).

Gráfico 1
Evolução da população da Guarda



fonte INE - elaboração gráfica "Wikipedia"

Fonte: www.mun-guarda.pt (último acesso em 3 de Março de 2009)

No entanto, como podemos ver no quadro 1 a diminuição de número de habitantes acentuou-se com os anos, devido a factores como por exemplo, a falta de emprego, a fraca visibilidade agrícola e industrial, a falta de rede de serviços públicos e privados no apoio ao funcionamento das empresas, entre outros.

Quadro 1
População residente por local de residência, sexo e grupo etário

Período de referência dos dados	Local de residência	População residente (N.º) por local de residência, Sexo e Grupo etário (por ciclos de vida)								
		Sexo								
		H				M				
		0 - 14 anos	15 - 24 anos	25 - 64 anos	65 e mais anos	Total	0 - 14 anos	15 - 24 anos	25 - 64 anos	65 e mais anos
		N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
2007	Portugal	835491	630723	2900188	772405	5478768	793361	605281	3002700	1077426
	Continente	788978	593504	2769957	748918	5225523	749391	570057	2867649	1038426
	Guarda	3220	2621	11724	3640	22986	3009	2617	12252	5108

População residente (N.º) por Local de residência, Sexo e Grupo etário (por ciclos de vida) - Anual; INE, Estimativas Anuais da População Residente

Última actualização destes dados: 09 de Janeiro de 2009

Fonte: INE, 2007

Como se pode observar no quadro 2, o grupo etário mais representativo do número de população, quer seja do sexo feminino, quer seja do sexo masculino, é dos 25-64 anos. Em seguida, nota-se uma diferença relativamente ao grupo etário e em relação ao sexo, ou seja, enquanto que existe maior número de população masculina no grupo dos 0-14 anos, existe maior população feminina dos 65 e mais anos. O índice de envelhecimento tem vindo a aumentar, sobretudo na população feminina.

A Guarda no princípio do século mantinha-se ligada à agricultura, onde se salientavam também grupos de artesãos, alfaiates e modistas, serralheiros e pequeno comércio. Isto é, em termos económicos, antes do 25 de Abril de 1974 a maioria da população habitava em aldeias e vivia da agricultura de subsistência, sendo esta a principal fonte de rendimento. Após o 25 de Abril, houve uma deslocalização dos meios rurais para a cidade, tendo as pessoas começado a trabalhar no sector dos serviços e da indústria. O sector da indústria foi e continua a ser o maior empregador, onde se destacam actualmente as fábricas Delphi, Gelgurte e a Coficab. No entanto, o tecido industrial é pouco diversificado, predominando a pequena e média empresa, existindo uma preponderância das indústrias tradicionais com um trabalho intensivo e pouco competitivo, onde imperam os baixos níveis de escolaridade e qualificação dos trabalhadores em geral¹. Outro sector em expansão é o turismo, tendo o concelho actualmente diversos hotéis, aproveitando a proximidade com a Serra da Estrela.

¹ Para saber mais sobre o assunto ver www.iefp.pt (último acesso em 12 de Abril de 2009)

Neste sentido, verifica-se que a população activa encontra-se essencialmente distribuída pelos sectores terciário e secundário, como podemos observar pelo quadro seguinte:

Quadro 2

População Residente Activa Empregada no Distrito

Sectores	H/M	H	M
Primário	7930	5564	2366
Secundário	23155	15681	7474
Terciário	36264	17627	18637

Fonte: INE, 2001

Apesar de existir uma predominância da população activa no sector terciário, existe também uma grande taxa de desemprego e baixos níveis de escolarização e qualificação relativamente à população residente no concelho da Guarda.

Quadro 3

**Desemprego registado no concelho da Guarda segundo o grupo etário em
Dezembro de 2004 -2008**

Concelho Guarda	Grupo etário < 25 anos	Grupo etário 25-34 anos	Grupo etário 35-54 anos	Grupo etário 55 anos e +
Dezembro de 2004	252	431	588	271
Dezembro de 2008	289	436	700	317

Fonte: www.iefp.pt (último acesso em 12 de Abril de 2009)

Quadro 4

Desempregados inscritos nos Centros de Emprego do IEFP por sexo, em 2005

	Homens	Mulheres
Portugal	206903	279408
Continente	201987	272875
Guarda	2209	3523

Fonte: www.iefp.pt (último acesso em 12 de Abril de 2009)

Quadro 5

Desemprego registado no concelho da Guarda segundo os níveis de escolaridade em Dezembro de 2004/2008

Concelho Guarda	Nível de escolaridade < 1º Ciclo EB	Nível de escolaridade 1º Ciclo EB	Nível de escolaridade 2º Ciclo EB	Nível de escolaridade 3º Ciclo EB	Nível de escolaridade Secundário	Nível de escolaridade Superior
Dezembro de 2004	60	464	282	324	262	150
Dezembro de 2008	68	405	184	500	342	243

Fonte: www.iefp.pt (último acesso em 12 de Abril de 2009)

O número de desempregados aumentou desde 2004 até 2008, atingindo maioritariamente as mulheres. O desemprego feminino é um fenómeno bastante presente, atingindo um peso de 61,5 % na cidade da Guarda. Segundo o quadro 4, o grupo etário onde o desemprego está mais presente é na faixa dos 35-54 anos, seguido do grupo etário dos 25-34 anos.

Relativamente ao nível de instrução da população desempregada no concelho da Guarda, a maioria possui o 3º Ciclo, seguida da população que possui o 1º Ciclo. Independentemente do nível de instrução, o desemprego aumentou comparando o ano de 2004 e o ano de 2008.

1.2 O IEFP

O IEFP foi criado com o Decreto-lei nº 519-A2/79 de 29 de Dezembro resultando da fusão de organismo que desenvolviam a sua actividade profissional nos domínios do emprego e da formação profissional. Das cinco Delegações Regionais existentes no país, enquadram 82 centros de Emprego, 28 Centros de Formação Profissional de Gestão Directa, quatro Centros de Emprego e Formação Profissional, um Centro de Reabilitação Profissional.

Inserido na Delegação Regional do Centro, o Centro de Emprego e Formação Profissional da Guarda abrange uma ampla região com 150 freguesias correspondente a seis concelhos. Entrou em funcionamento em 1980 após uma fusão do Centro de Emprego e do Centro de Formação Profissional, cujas actividades tiveram início em 1971 e 1969 respectivamente. O Centro está actualmente vocacionado para as áreas de Construção Civil e Obras Públicas, Electricidade e Electrónica, Madeiras, Metalurgia e Metalomecânica,

Reparação e Manutenção de Veículos, Têxtil e Vestuário, Restauração, Hotelaria, Turismo e Informática.

1.3 O Curso EFA NS de Técnicas de Acção Educativa

Os cursos de educação e formação de adultos foram criados no ano 2000 com o objectivo de promover uma cidadania participativa, empregabilidade e a inclusão social e profissional, através da redução dos défices de qualificação da população adulta. Com a necessidade constante de aumentar a qualificação da população os cursos EFA possibilitam uma dupla certificação, habilitação escolar e profissional (Diário da Republica 1º série, nº 144 de 27 de Julho de 2007). Numa primeira instância em representação pública, os cursos EFA considerados com uma segunda oportunidade são destinados também para quem abandonou a escola, para quem não teve ocasião de frequentar ou para quem pretende vir a frequentar numa tentativa de valorização pessoal.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos pretendem elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta, potenciando a sua empregabilidade e certificando as competências adquiridas ao longo da vida. Os destinatários deste tipo de formação são essencialmente os candidatos desempregados com idade igual ou superior a 18 anos².

A conclusão de um curso de educação e formação de adultos de dupla certificação, confere um certificado consoante o seu nível de certificação. No ano de 2006, foi aprovado o Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, sendo este referencial também aplicado aos cursos EFA, assim o caminho que foi percorrido com os cursos EFA de nível básico, tem uma continuidade com os de nível secundário (Diário da Republica 1º série, nº 144 de 27 de Julho de 2007). No curso EFA em estudo é conferido um certificado do ensino secundário e o nível 3 de formação profissional, tendo tido início em 17 de Dezembro de 2007 e fim previsto em 15 de Setembro de 2009.

Em relação ao EFA em estudo, a área de actividade está inserida nos serviços de apoio a crianças e jovens tendo como objectivo global cuidar de crianças com idade até aos seis anos, onde estão incluídas as crianças com necessidades específicas de educação, durante as

² Para saber mais sobre o assunto ver www.anq.gov.pt (último acesso em 12 de Abril de 2009)

suas actividades quotidianas e de tempos livres, garantindo a sua segurança e bem-estar impulsionando o seu desenvolvimento adequado.

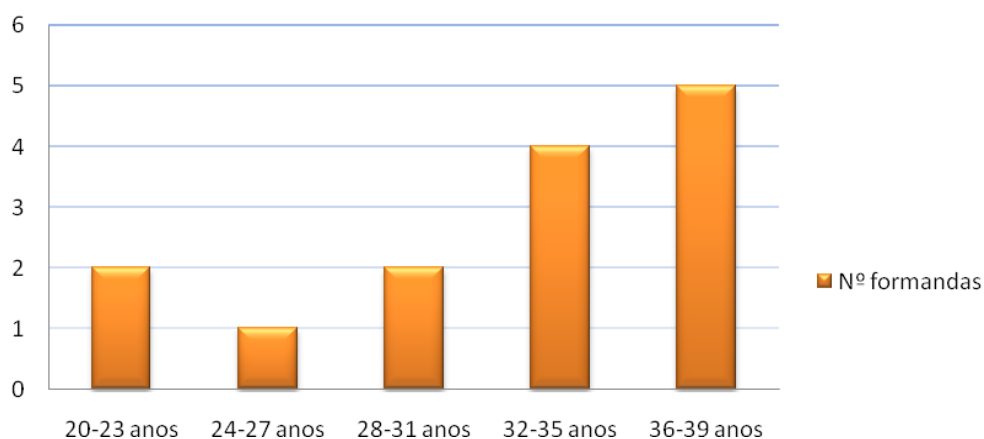
Este curso segue o referencial de competências-chave³ proposto pela ANQ e as formandas vão seguir o percurso completo de formação, onde terão aulas de todas as UFCD de formação base e UFCD de formação tecnológica. Este curso foi o primeiro de nível secundário a iniciar no Centro de Emprego e Formação Profissional da Guarda⁴.

1.4 As mulheres-formandas: caracterização sociológica

A partir dos gráficos seguintes, pretende-se fazer uma caracterização das mulheres-formandas, que frequentam o curso EFA NS de Técnicas de Acção Educativa. Na caracterização serão considerados aspectos como, a idade de cada uma delas, a mais nova tem 20 anos e a mais velha 39, os motivos que as levaram a abandonar o percurso escolar, os percursos profissionais que já tiveram e qual a estrutura familiar. Todas as formandas iniciaram o curso com o 9º ano de escolaridade à excepção de uma delas que já possuía o 10º ano. Cada uma das mulheres-formandas escolheu o nome pelo qual gostariam de aparecer neste trabalho de investigação

Gráfico 2

N.º de formandas segundo a idade



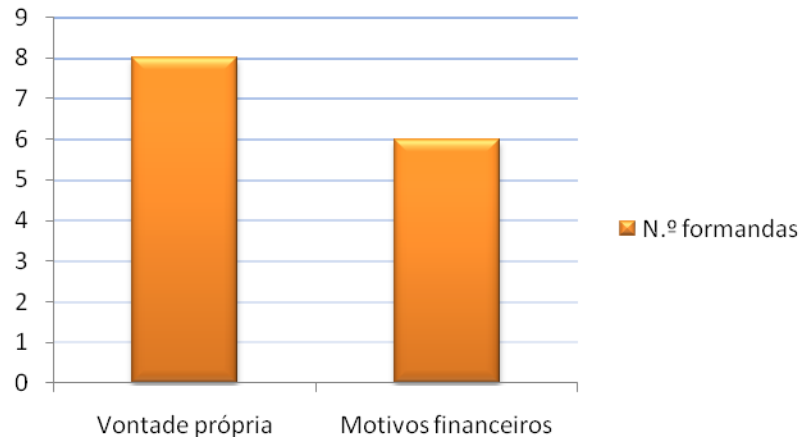
³ Ver extracto do referencial em anexo.

⁴ O Curso iniciou com os formadores de formação base e mediadora pertencentes ao CNO do IEFP, mas devido a uma alteração estrutural do IEFP, em Setembro de 2008, foram substituídos todos os formadores de formação base e mediadora. A mediadora inicial era a investigadora desta mesma tese.

Através do gráfico 2, pode-se verificar que existem três mulheres-formandas na idade dos 35 anos e duas nas idades dos 36 e dos 28 anos. As restantes situam-se entre os 20 e os 39 anos.

Gráfico 3

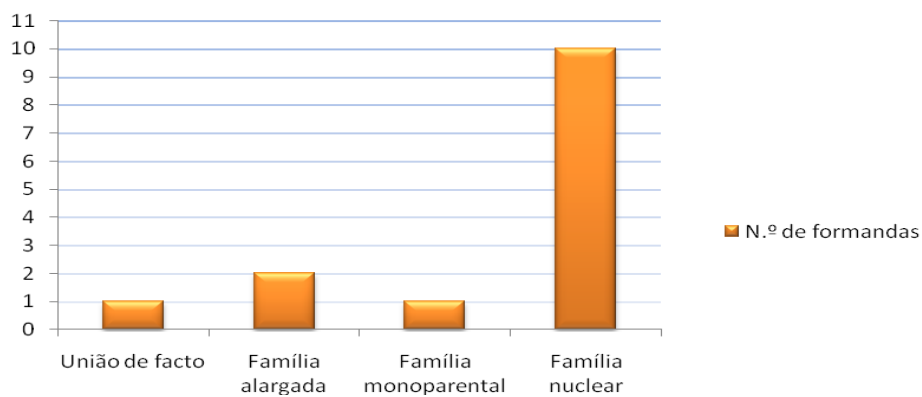
Motivos de abandono escolar



Como se pode observar pelo gráfico 3, os dois principais motivos pelos quais as mulheres-formandas desistiram da escola foram: oito delas afirmam que foi por vontade própria e seis a afirmar que foi por motivos financeiros, não tendo a família condições socioeconómicas para assegurarem a sua permanência na escola.

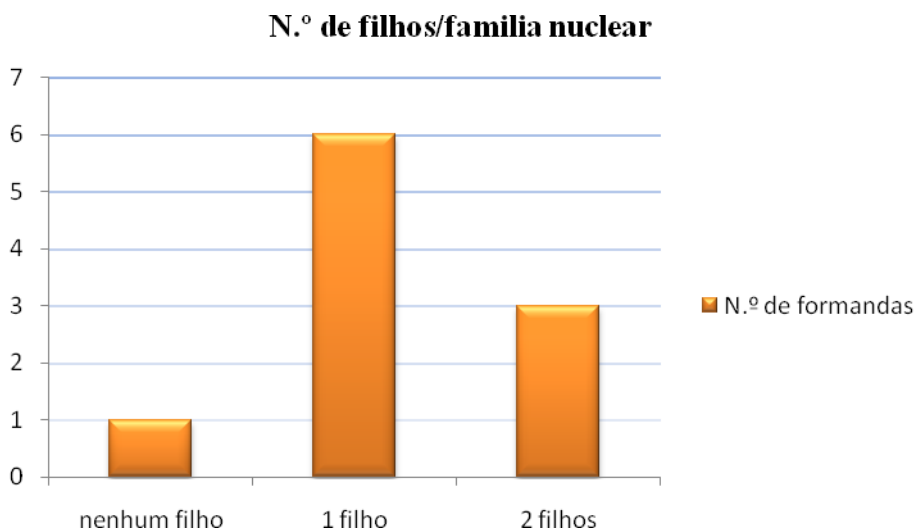
Gráfico 4

Estrutura familiar



Analisando a gráfico 4, respeitante à estrutura familiar, apenas uma formanda que vive em união de facto e uma em família monoparental residindo com os filhos. Temos duas mulheres-formandas que vivem numa família alargada e as restantes formam uma família nuclear.

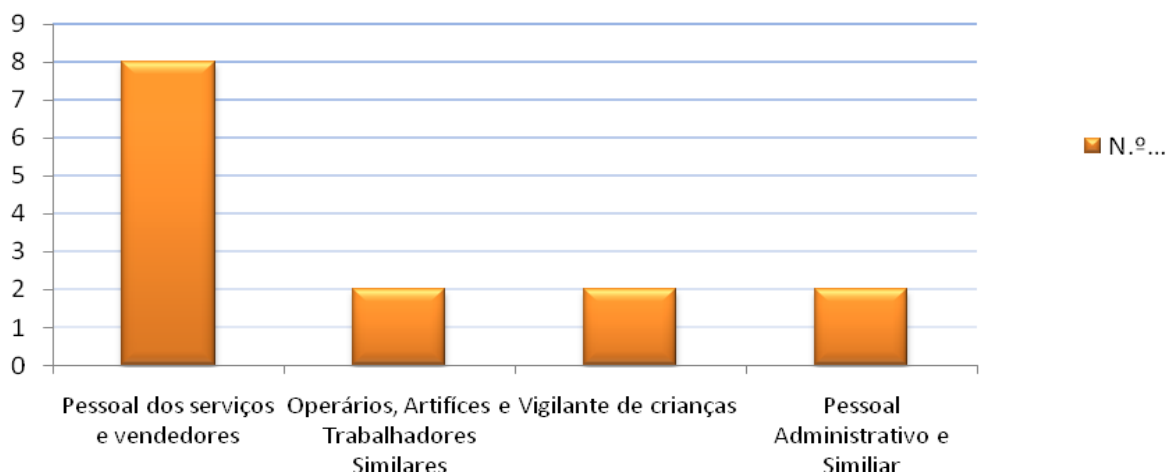
Gráfico 5



Dentro da família nuclear, existe uma formanda com não tem filhos, seis delas têm um filho e três delas têm dois filhos.

Gráfico 6

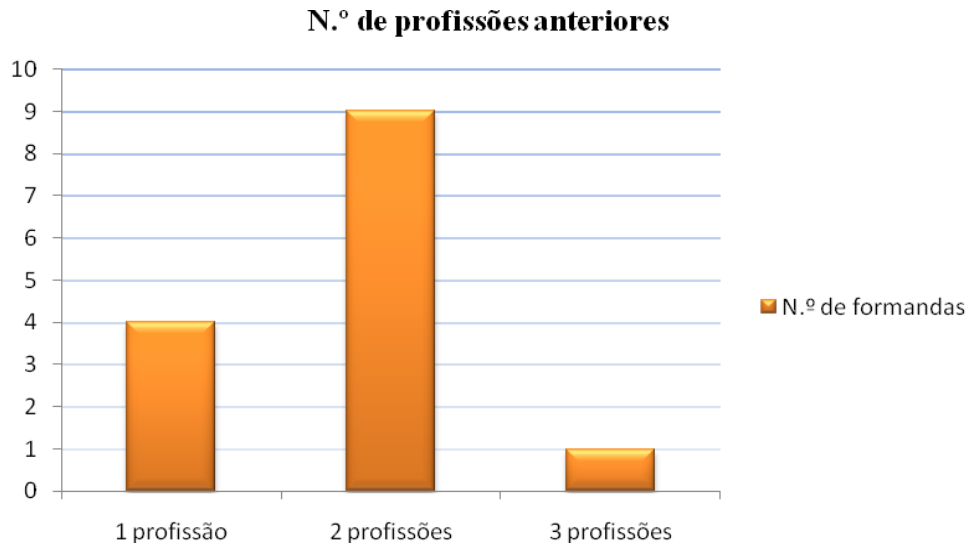
Percurso Profissional-última profissão



Analisando o percurso profissional anterior das mulheres-formandas, verifica-se, através do gráfico 6 que relativamente à última profissão que tiveram, oito delas pertenciam

aos quadros do pessoal dos serviços e vendedores, estando ligadas ao comércio. De seguida, com duas mulheres-formandas em cada estão os quadros de operários, artífices e trabalhadores similares, vigilante de crianças e pessoal administrativo similar.

Gráfico 7



Segundo o gráfico 7, verifica-se que nove das mulheres-formandas possuíram duas profissões ao longo do seu percurso profissional, quatro delas tiveram uma profissão e apenas uma já teve três profissões.

Capítulo II: Contextualização do sistema de educação e formação de adultos

2.1 O conceito de educação e formação de adultos

A educação tem como objectivo criar as condições favoráveis ao desenvolvimento do ser humano. Se considerarmos que uma parte do processo educacional é feito na e pela escola significa perceber a diversidade conceptual da educação dado que esta contempla aspectos políticos, pedagógicos, sociais, culturais e económicos (Silva, 2005).

Se por um lado temos a concepção de educação de Durkheim que considera que a educação é:

“a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.” (1978 cit in Silva, 2005, p. 4)

Por outro lado temos uma concepção de educação de Freire (1987) que é concebida como sendo um meio para a construção do ser humano, cujo processo educativo circunscreve-se numa busca ontológica de “ser mais”. Neste sentido, percebe-se o ser humano como sendo um sujeito histórico, capaz de criar e recriar, de se desenvolver nas suas várias dimensões e de intervir e transformar a realidade consoante o contexto onde está inserido. A educação na perspectiva de Freire, considera o próprio indivíduo e as suas necessidades existenciais como ponto de partida, no sentido de ele se superar (Silva, 2005).

Na perspectiva freireana (1987), ao indivíduo ser-lhe-ão reconhecidas as suas potencialidades como um ser situado no tempo e no espaço e inserido num determinado contexto, na perspectiva de Durkheim, não são reconhecidas as potencialidades subjectivas, embora considere o indivíduo como um ser social, inserido num contexto histórico e situado no tempo e no espaço.

Existem diferentes maneiras de conceber a educação, esta pode ao mesmo tempo acontecer por meio de pensar/fazer que tentar alienar, reproduzir e imitar modelos com o objectivo de adequar o ser humano a cada sociedade e também através do meio de pensar/fazer que questiona e valoriza as potencialidades de cada ser humano como o objectivo de transforma-lo e transformar a realidade onde está inserido (Silva, 2005). No

entanto, os debates à volta do conceito de educação surgem num determinado tempo e espaço e consoante as exigências conjunturais da época.

Inicialmente, o conceito de educação estava muito centrado ao ensino como actividade de “transmissão” de conhecimentos cujo destino se supunha garantido. Aqui, a figura central estava centrada no professor, sendo este o pólo detentor do conhecimento, dos saberes e da cultura a transmitir (Esteves, 1992). Contudo, percebeu-se que a escola não pode nem deve ser o único lugar de formação, isto é, a transmissão de saberes não deve ser monopolizada por uma única instituição, visto que é necessário ter em conta outros lugares de formação complementares (Bourdieu, 1987).

Neste sentido, a Sociologia da Educação actualiza-se e define um novo objecto de estudo, segundo Afonso:

“a sociologia da educação deve ser sensível, cada vez mais à emergência e centralidade social de novos contextos e processos educativos (informais e não formais), de modo a dar conta de outras formas de educação, formação e aprendizagem, não subordinadas e não subordináveis ao paradigma escolar.” (2005 cit in Aníbal, 2008, p. 4),

Considera-se assim, que as aprendizagens ao longo da vida, a educação não escolar são aspectos de um mesmo fenómeno cuja investigação pode ser abrangida pelo campo científico da Sociologia da Educação (Aníbal, 2008).

Pode-se entender por educação o processo de hominização do ser humano, tornando o processo de personalização na singularidade de cada homem, enquanto a formação é o processo que conduz à doação ou apropriação da forma. A forma é a âmag, o ser de toda a entidade, deste modo, formar o ser humano é atribuir-lhe a apropriação da sua *Forma*, isto é, da sua verdadeira essência, do ser que é inconfundível com qualquer outro (Patrício, 2006).

A educação e a formação são dois conceitos considerados ambíguos, polissémicos e muitas vezes polémicos porque apesar de se cruzarem entre si, também podem chocar devido a poderem surgir como contraditórios e discordantes, no entanto pode ser a explicação para a compreensão da sociedade e da globalização onde vivemos (Silvestre, 2003). No contexto da globalização, a educação e a formação são consideradas como os maiores recursos de que o indivíduo pode dispor numa sociedade de conhecimento, de modo a enfrentar a (re)estruturação do mundo. Ao contrário de alguns anos atrás em que a força do poder se concentrava em recursos materiais, actualmente essa força deslocou-se para o saber, para o conhecimento, o qual é estritamente necessário os indivíduos acompanharem para não cair na ignorância, daí e que segundo a perspectiva freireana, o indivíduo tem a obrigação de ser um

educando-educador de forma a conseguir manter-se sempre actualizado e membro da sociedade do conhecimento (Silvestre, 2003).

Tal como em todos os subsistemas sociais, também na educação vivem-se tempos de agitação e de incerteza. Não é só o conceito de educação que está a sofrer mudanças, são também os processos, os métodos, as estratégias, os contextos, os actores e todo o meio envolvente. O mundo tem vindo a sofrer alterações profundas que tem marcado claramente os modos de vida, os hábitos, os costumes e as expectativas das pessoas. Com todas as alterações, a sociedade corre o risco de estar dividida entre os que detêm o conhecimento e aqueles que não conseguem atingi-lo, tornando-se necessário reduzir o fosso existente entre uns e outros (Silvestre, 2003).

Assim sendo, a educação torna-se fundamental para a concretização dos mecanismos de modernização permitindo a qualificação dos indivíduos favorecendo uma adaptação à mudança. A educação ao mesmo tempo que promove e assegura a mobilização e transição dos indivíduos para o emprego contribui também para regular quantitativa e qualitativamente a oferta de mão-de-obra (Antunes, 1996). Desta forma, é emergente facultar uma educação de base a toda a população com o objectivo de formar novas gerações que criem condições estruturais para uma redução de desigualdades sociais.

É essencial que se tenha em conta que não se considera só a educação escolar, aquela que se adquire na escola formal, mas também e evolução cada vez maior da educação não escolar, aquela que se vai processando ao longo da vida de uma forma contínua. De uma forma consciente ou não o homem sempre se instruiu, educou e formou ao longo da vida de uma forma permanente, quer tenha sido pela influência do meio, quer pelos feitos das suas experiências (Silvestre, 2003).

O conceito de educação e formação não podem contudo, existir um sem o outro permitindo-nos observar a educação e formação de adultos numa perspectiva mais constante e comunitária com vista ao pleno desenvolvimento do ser humano, visto que, o conceito de educação e formação de adultos é dos poucos conceitos cujo tempo se traduz em todo o tempo de vida (Silvestre, 2003).

O processo de educação permanente associado ao processo de educação de adultos adquiriu maior importância nos últimos trinta anos do século XX. A educação de adultos deve portanto, abranger toda a população e deve ser considerada como uma necessidade permanente e durar ao longo da vida (Osório, 2005). A educação permanente encontra-se relacionada com a educação de adultos, não só como uma necessidade da sociedade mas também como do indivíduo. Dado que, a educação contínua não pretende criar um sistema

paralelo ao sistema escolar, pretende abranger todas as formas de educação, toda a população, em todas as idades da vida, uma vez que são os adultos que mais necessitam de estar actualizados, de adquirir novas competências para a sua formação.

O conceito de educação de adultos é um conceito genérico que se refere à educação formal, não formal e informal, assim como à educação profissional e à formação contínua fora da escola para jovens e adultos. Existem portanto, diversas perspectivas para um modelo teórico de educação de adultos, porque se até há um século a prioridade era a superação do analfabetismo, presentemente exige uma formação flexível. O indivíduo adulto deixa de ser um “sujeito de formação” para ser também um “sujeito de desenvolvimento pessoal e social” (Osório, 2005).

Num novo paradigma societal, existe uma forte tendência para um desenvolvimento ainda maior da educação e formação de adultos. Apesar de os actuais modelos de educação ainda conservarem uma matriz herdada da primeira e segunda revolução industrial, a escola da era da informação e do conhecimento está em ascensão (Trigo, 2002). A educação e formação de adultos têm vindo a assumir uma crescente centralidade, tomando-se consciência que o conhecimento é fundamental para o desenvolvimento económico e democrático. Assim, a construção de uma sociedade mais inclusiva e o alargamento da participação na vida cívica e política está no cerne das preocupações educativas (Roths, 2002). Deste modo, o “capital humano” torna-se no principal recurso das sociedades pós-industriais, passando a educação a estar na base do acesso ao poder. São as pessoas que ocupam um lugar central na mudança na sociedade do conhecimento, dado que o conhecimento é gerado, melhorado e pertencente às pessoas (Ávila, 2005).

No contexto da União Europeia, importa salientar dois momentos quanto à política de educação de adultos. Um primeiro momento foi impellido por actividades do Conselho da Europa, onde este foi definindo aos poucos um modelo teórico de politica educativa e instaurando diferentes acções e programas para o ser desenvolvimento. Num segundo momento, com o tratado da União Europeia assinado em Maastricht em 1992, onde se começa a reconhecer a importância da educação na construção europeia, contudo não significa que se consiga um sistema único para a Europa devido às diferenças históricas e culturais geradas pelos diversos sistemas educativos europeus (Silvestre, 2003).

Em 1996, surge a declaração mais específica, em termos de educação permanente, do Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente, cujo objectivo é sensibilizar os cidadãos para a necessidade de formação contínua, assim como a sua participação activa nos processos democráticos e capacidade de adaptação às transformações económicas,

tecnológicas e sociais. Neste âmbito, a educação permanente adquire um novo significado, que, para além de ser um princípio condutor das reformas nos sistemas educativos, é também um instrumento tanto de desenvolvimento pessoal como de melhoria do emprego e da competitividade (Silvestre, 2003).

Contudo, a educação e formação de adultos atinge o seu apogeu no período compreendido entre 2000 e 2004 que a União Europeia inicia o programa “Educação e Formação 2010, com vista à cooperação e ao desenvolvimento de uma estratégia europeia articulada para a educação e a formação (Aníbal, 2008).

2.1.1 A educação e formação de adultos em Portugal

A evolução da educação e formação de adultos em Portugal esteve associada aos períodos políticos de um regime mais democrático. Se considerarmos que é sempre tempo e espaço de educação e formação de adultos, então também em Portugal sempre existiu esse tempo e espaço de educação. (Silvestre, 2003, p. 109). Se analisarmos a história da educação em Portugal podemos encontrar um sistema híbrido, isto é, apesar de Portugal ter sido um dos primeiros países europeus a estabelecer a escolaridade obrigatória, em 1835, a taxa de analfabetismo da população continuava a ser bastante alta (Stoer, 1992, p. 26).

A Sociologia da Educação em Portugal revelou o seu desenvolvimento a par dos trabalhos no domínio da Economia da Educação que aparece sob a protecção da participação da OCDE na introdução de técnicas de planeamento de mão-de-obra em Portugal, sobretudo durante a década de 60 do século passado. No entanto, a educação em Portugal só consegue conquistar a devida atenção depois da revolução de Abril de 1974, e com este acontecimento veio-se implementar o plano nacional de alfabetização e de educação de base dos adultos (PNAEBA).

O carácter rural e pouco industrializado de Portugal, assente numa cultura oral e em técnicas de produção antiquadas, fez com que não fossem criados hábitos de leitura e escrita e por consequência não foi exigido ao Estado o desenvolvimento de uma verdadeira educação e formação, fazendo com que se chegasse em 1910 com uma taxa de analfabetismo acima dos 70 por cento (Silvestre, 2003). No entanto, as práticas de combate ao analfabetismo durante o Estado Novo promoveram apenas o modelo escolar. Foi pós 25 de Abril com o paradigma da educação permanente, que se contempla a realização de variadas experiências de educação de adultos numa perspectiva não formal e informal que vão sendo enquadradas

institucionalmente, partindo do respeito pela especificidade das aprendizagens dos adultos e da sua centralidade enquanto sujeitos das práticas educativas (Aníbal, 2008).

A educação e formação tornaram-se factores estratégicos para alcançar os objectivos propostos pela União Europeia, que consistem em melhor o crescimento económico, a competitividade e a inclusão social. Neste sentido, a educação e formação de adultos contribui para o desenvolvimento e a realização pessoais e ganha força perante os programas nacionais do sistema educativo. Após a instauração do programa “Educação e Formação para 2010”, confirma-se a importância de investir na educação de adultos, este investimento compreende uma maior empregabilidade, aumento da produtividade e empregos de melhor qualidade, permitindo uma maior participação cívica e realização individuais.

2.1.2. Políticas educativas para adultos em Portugal

As políticas educativas para adultos em Portugal têm uma grande amplitude, pois a educação e formação de adultos equivale a um sector crítico no âmbito de um sistema e de uma política pública de educação ao longo da vida (Lima *cit in* Ribas, 2004). Importa aqui, fazer uma retrospectiva em termos históricos tendo por base as principais políticas educativas que marcaram Portugal. Durante a I Republica (1910-1926), houve alguma vontade política de promover, para além de instituir, a escolaridade obrigatória para os cinco anos de frequência, impulsionar também a educação de adultos baseada no associativismo popular e na criação das chamadas escolas móveis⁵. Contudo, estes movimentos foram travados pelo movimento militar que deu origem à II Republica e a um «Estado Novo» autoritário, tendo vindo só a terminar com o 25 de Abril de 1974 (Silvestre, 2003).

A existência de um grande número de analfabetos e de pessoas com pouca escolaridade, colocavam Portugal na lista dos países periféricos e com atrasos económicos tornando-se mal aceite no contexto internacional. Houve então uma crescente preocupação com os indivíduos que necessitavam de educação e formação, passando-se a acreditar de que a educação e formação de adultos poderia ajudar a construir um mundo melhor e a convicção de que as pessoas podem aprender ao longo da sua vida. Na década de 70, iniciou-se um período que cujo objectivo era dar visibilidade ao fenómeno da educação e formação de

⁵ Instituídas no século XIX, estas funcionavam em regime intensivo, personalizado, pós-laboral e de fins-de-semana, extinguindo-se nos primeiros anos da década de 30 (Silvestre, 2003).

adultos, contudo as iniciativas tomadas à volta deste tema foram dispersas e precárias. Destaca-se assim, a reforma de Veiga Simão, em 1971, com a criação da Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP) que vai promover actividades de alfabetização, bibliotecas populares, fixas e móveis.

De salientar que alguns passos importantes foram dados desde o 25 de Abril até aos dias de hoje. O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), já referido anteriormente, aprovado em 1979, constitui um dos principais documentos de delimitação da estratégia política, onde se torna reconhecido uma concepção de educação de adultos bastante ampla, na qual as perspectivas da educação popular têm destaque e onde é defendida também a participação de instituições de diversos tipos (Silva e Rothes *cit in* Ávila, 2005). Ou seja, o conceito de educação popular baseia-se nos pressupostos de que o Homem é o agente das suas próprias acções, alargando neste sentido, a intervenção da educação e formação para a sociedade civil originando novos contextos tais como, casas do povo, autarquias, comissões de moradores, associações desportivas, culturais, sindicatos, entre outros. Esta transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, levou a considerar-se que a educação e formação de adultos não deve envolver só as populações interessadas como também devia ter em conta os seus interesses e necessidades, os seus problemas, experiências e histórias de vida (Silvestre, 2003).

Em 1985 o PNAEBA foi abandonado, o subsistema de educação de adultos continuava a ser marginalizado perante o sistema educativo e as políticas educativas, dado que a intervenção estatal era marcada por constrangimentos burocráticos continuando este fortemente enraizado ao paradigma escolar. Apesar dos fracassos, foi com o PNAEBA que se solidificou em Portugal um subsistema de educação e formação de adultos.

Mais tarde, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), que estabeleceu a escolaridade obrigatória de nove anos, sendo representativa das políticas implementadas neste sector, assim como pretendeu organizar e legislar mais profundamente as questões relacionadas quer com a educação, quer com a formação. Esta lei previu duas vertentes complementares para a educação de adultos, o ensino recorrente e a educação extra-escolar. A primeira incide sobre processos que apontam para a obtenção de diplomas escolares ao nível dos ensinos básico e secundário, a segunda, apesar de também conter uma matriz educativa, não implica a certificação escolar constituindo um campo heterogéneo que envolve diferentes instituições, áreas de intervenção e formas educativas (Silva e Rothes *cit in* Ávila, 2005). No entanto, embora a LBSE tente contemplar a formação tanto numa vertente permanente e comunitária, esta apresenta à

partida alguns problemas dado que parte do pressuposto de cariz escolar e formal (Silvestre, 2003).

Contudo, nem o facto de na década de 90 ter sido considerado o Ano Internacional da Alfabetização, contribui para que Portugal e a educação e formação de adultos conquistasse grande expressão. Apesar da Lei-Quadro, publicada em 1991, e do surgimento das primeiras acções co-financiadas pelo Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP), entre 1989 e 1993, que defendiam o estabelecimento de uma ligação entre o ensino recorrente e a educação extra-escolar, não foram introduzidas modificações suficientes que permitissem consentir à educação de adultos um papel central para o país (Ribas, 2004).

O PRODEP pretendia a obtenção de uma melhoria quer qualitativa, quer quantitativa do sistema educativo/formativo, criando deste modo, no seu âmbito, subprogramas de educação e formação de adultos com o objectivo de garantir uma educação, formação e qualificação a um maior número de jovens e adultos que não puderam ter acesso a esses conhecimentos e concluir uma escolaridade. Assim:

“Os três grandes objectivos preconizados pelo PRODEP passam, assim, por uma maior acessibilidade ao sistema educativo/formativo; uma melhor qualidade do conteúdo do ensino; uma maior harmonia entre o que os sistema educativo/formativo oferece e as necessidades reais da sociedade portuguesa” (Silvestre, 2003, p. 120).

Os programas PRODEP iniciaram-se com o PRODEP I (1990-1993), o PRODEP II (1994-1999) e por fim, apresentado no III Quadro Comunitário, surge o PRODEP III que teve início em 2000 e terminou em 2006.

Cabe ao Estado desenvolver condições necessárias com os restantes parceiros no sentido de organizar a educação de adultos de modo a garantir uma igualdade de oportunidades a todos no acesso à formação. Em 1996, com o início de um novo ciclo governativo, a educação e formação de adultos voltou a ganhar visibilidade, estando a sociedade a exigir cada vez mais aos adultos novas capacidades de adaptação ao mercado de trabalho, tornou-se necessário implementar um sistema de formação profissional capaz de articular formação com educação com o objectivo de dar respostas às necessidades laborais dos adultos.

Na tentativa de dar resposta a preocupações, foi criada em 1999 a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) sobre a tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. A ANEFA estaria dotada de meios para actuar ao nível da alfabetização, do ensino recorrente, da educação técnica, científica e cívica, de animação e

desenvolvimento local, da formação de formadores e da produção de materiais pedagógicos (Melo et al *cit in* Ribas, 2004). A ANEFA teve também um carácter inovador quer na intervenção do reconhecimento, validação e certificação de competências quer na elaboração de cursos de formação.

No entanto, em 2002, o XV Governo Constitucional extingue a agência e remete as suas funções para a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Esta reestruturação deveu-se essencialmente à necessidade de qualificação dos recursos humanos no quadro de economia global competitiva e à integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida (Ribas, 2004).

Apesar da realidade portuguesa querer assumir um novo rumo relativamente às políticas educativas de educação de adultos, apoiando-se na ascensão de um mercado de aprendizagem, a educação de adultos continua a ser o “parente pobre” da educação não despertando completamente o interesse dos actores envolvidos, provocando uma falta de coordenação quanto às políticas educativas. Contudo, devido às grandes pressões da União Europeia, para que se aumente a qualificação dos portugueses no sentido de aumentar a sua capacidade competitiva no mercado de trabalho, as políticas educativas de educação e formação de adultos não esmoreceram e têm ganho cada vez mais visibilidade, ainda que assumam um pendor hegemónico e neoliberal.

Em Setembro de 2005, foi apresentada na Assembleia da Republica pelo Primeiro Ministro a Iniciativa Novas Oportunidades. Em 2007, para substituir a DGFV, é criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e pelo Ministério da Educação, constituindo um reforço na execução das políticas de educação e formação em Portugal. A prossecução dos objectivos e das metas estabelecidas na Iniciativa Novas Oportunidades assumem grande centralidade. Para tal, expandiu-se e solidificou-se a rede de Centros Novas Oportunidades (CNO) e houve uma reestruturação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, contribuindo para melhorar a capacidade de resposta das estruturas do sistema de educação e formação.

A ANQ tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos assim como, assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Tem também como principal objectivo promover a generalização do nível secundário como limite mínimo de qualificação de portugueses. A ANQ tem como instrumentos centrais estratégia de intervenção a Rede de Centros Novas Oportunidades e o Catalogo Nacional de Qualificações. São atribuições da ANQ, a saber:

- “ a) Coordenar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos de dupla certificação, bem como, os correspondentes dispositivos de informação e orientação;
- b) Dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos e monitorizar os seus resultados;
- c) Desenvolver e gerir a rede de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- d) Coordenar o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de jovens e adultos, com dupla certificação, escolar e profissional;” (Decreto lei nº 213/2006 DR 208 serie I de 2006/10/27).

Este fenómeno coloca um conjunto de desafios à população adulta portuguesa, quer no aumento das suas qualificações, quer no exercício de cidadania, quer nas transformações do mundo do trabalho e também na adaptação às novas tecnologias de informação e comunicação. Existe um especial interesse na área das TIC, porque tornou-se fundamental necessário alfabetizar informaticamente a população de modo, a que se construa a escola da era da informação e do conhecimento associada à informática, à internet, às telecomunicações, entre outros.

2.2 Modelos de formação contínua

Um dos aspectos fundamentais na educação de adultos é o que se relaciona com o mundo laboral, sendo a formação inicial o meio para permitir atingir as qualificações necessárias que promovam a reintegração das pessoas adultas, a continuar a sua formação tendo em conta o seu desenvolvimento pessoal e as suas actividades laborais. Assim, a educação de adultos deve ser integrada tanto na formação profissional como nos processos de formação contínua (Osorio, 2005). Dado que os saberes aprendidos através da formação inicial se tornaram insuficientes para enfrentar as exigências da sociedade em mudança, exige-se a extensão da educação e formação requerendo a mecanismo de formação contínua.

O conceito de educação tem uma componente utópica de «perfeição» e é a apreensão dos valores morais que define esse processo de «perfeição», enquanto que a formação tem uma relação próxima com os processos instrutivos, que são indispensáveis como base da educação. Na formação o elemento essencial é a acção, que se gera a partir de todo o sistema de acção humana, mobilizando a personalidade e alterando os interesses e as atitudes. A formação contribui para a comunicação e para o mundo laboral (Osorio, 2005). Neste sentido,

“educação e formação são portanto dois processos inter-relacionados. A primeira tem uma visão ou consideração mais holística («desenvolvimento integral da pessoa humana» como a sua grande finalidade), enquanto a formação parece um processo mais pontual e funcional, dirigida à aquisição das destrezas específicas normalmente vinculadas ao mundo do trabalho.” (Osorio, 2005, p. 197)

A formação contínua traduz-se como um processo específico que abrange a realidade pessoal, social e laboral da pessoa adulta, convergindo numa aprendizagem ao longo da vida. Esta pretende o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das competências necessárias ao exercício da profissão.

Um dos factores importantes na actualidade prende-se com a qualificação contínua dos trabalhadores, para tal é importante definir estratégias de formação contínua com o objectivo de adaptar as ofertas de formação à procura de qualificação profissional e assim incentiva-los à participação de determinadas formações. Nesta perspectiva, a formação contínua não deverá ser entendida como algo que se obtém por uma acumulação sistemática de cursos, mas sim, por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas da (re)construção de uma identidade. É uma forma de desenvolvimento organizada que visa uma aprendizagem intensiva durante um determinado período de tempo (Forte, 2005).

Segundo Osório (2003), nos últimos anos foram assinados três acordos no modelo da formação contínua. O primeiro acordo surge em 1984, através de um diálogo social surgem os Acordos Nacionais de Formação Contínua assinados pelas organizações mais representativas dos trabalhadores e dos empresários. O segundo acordo surge em 1992 com o objectivo de se conseguir a adaptação profissional à inovação tecnológica, assim como a formação profissional dos trabalhadores. O terceiro acordo é ratificado em 2000 com o título de III Acordo Nacional de Formação Contínua e III Acordo Tripartido de Formação Contínua, contemplando de novo em relação aos anteriores, uma maior incorporação da administração através da constituição de uma «Fundação Tripartida para a Formação para o Emprego».

Pretende-se com estes diálogos sociais que a formação contínua seja considerada uma parte fundamental das políticas activas de emprego, permitindo uma melhoria da qualificação dos trabalhadores. Neste sentido, podemos destacar as diferentes orientações da formação inicial e da formação contínua:

Quadro 6

Âmbitos Comparados entre a formação inicial e contínua

Formação Inicial	Formação Contínua
Carácter Geral	Carácter especializado
Em função das necessidades globais	Em função dos objectivos mais específicos: relação com o trabalho.
Programas estruturados	Programas flexíveis
Obtenção de diplomas com validade académica (sistema formal)	Possível obtenção de diplomas (mas não tem uma função determinante nem académica)
Todas as idades (basicamente referente às primeiras idades)	Mais relacionada com a educação de pessoas adultas
Os seus conteúdos são de carácter geral (teórico-prático)	Os seus conteúdos buscam uma aprendizagem específica.
A função formativa é assumida fundamentalmente pela figura do professor/docente	A função formativa é realizada por diversos agentes

Fonte: Osório (2005)

Para Osório (2003) a formação contínua ministrada em grande parte nas organizações e/ou empresas adquire algumas características particulares tais como:

- É permanente – é um processo de longa duração e implica o trabalhador durante a sua actividade laboral, obrigando-o a adaptar-se às novas mudanças;
- É difusa – os processos de formação actuam em determinadas ocasiões de forma específica e sistemática, normalmente está-se sempre a aprender e a «reciclagem» é constante;
- É integral – interagem simultaneamente os conhecimentos, as experiências, a teoria, a prática e os momentos formais e informais;
- É flexível – a evolução está influenciada pela dinâmica do trabalho e pela organização.

As formas de intervenção na formação podem assentar em diversos modelos, ou seja,

“Em todo o processo de formação existem razões de carácter antropológico (o homem necessita de meios para interpretar a realidade social em constante transformação) e razões epistemológicas: é necessário um novo paradigma de acção ao qual G. Malglaive chama «reensaio intelectual», que implica um «saber teórico» (conhecimento do objecto); um «saber procedimental» (como saber fazer); um «saber prático» (ligado à acção) e um «saber fazer» (material ou simbólico). O conjunto destes saberes transforma-se num «saber de uso» com vista a compreender o contexto

e os problemas que afectam as situações económicas, laborais e sociais que o sujeito adulto vive.” (Osório, 2005, p. 210)

Neste sentido, a formação envolve uma transformação das pessoas nos seus múltiplos aspectos cognitivos, afectivos e sociais e, conseqüentemente, envolve a aprendizagem de saberes, saberes-fazer e saberes-ser. Trata-se de um meio eficaz para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.

2.3 Enquadramento legal dos cursos EFA

A qualificação dos portugueses tornou-se uma prioridade para Portugal, enquanto país membro da União Europeia, devido às constantes mudanças tecnológicas e conseqüentes alterações sociais e profissionais. Esta prioridade exigiu que se tomassem medidas que visem a promoção do sucesso escolar assim como a prevenção do abandono escolar, sendo que estas medidas vão assumir um papel estratégico no quadro das políticas activas de emprego.

Neste sentido, e segundo a Portaria nº 817 de 27 de Julho, os cursos de educação e formação de adultos (EFA), criados em 2000 surgiram como um instrumento das políticas públicas de educação de formação com o objectivo de através da qualificação da população adulta, desenvolver uma cidadania participativa assim como uma maior empregabilidade e inclusão social e profissional dessa mesma população. Os cursos EFA, são portanto, uma oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação, ou seja, confere um habilitação escolar e uma habilitação profissional (www.anq.gov.pt⁶).

Os cursos EFA são consolidados numa matriz organizadora baseada em competências, orientando a concepção e o desenvolvimento do currículo de cada formando. Assim, nos cursos EFA tem de se abandonar um pouco a visão escolarizada e academicista e admitir que a qualidade e quantidade dos conhecimentos, das aptidões de cada um indivíduo contribuir para a melhoria das realizações dos adultos. Isto é, pretende-se conciliar e transformar os saberes de cada adulto, para que com eles, se obtenha resultados gratificantes nas práticas quotidianas (Silva, 2002).

Este novo modelo de educação e formação de adultos vai centrar-se no desenvolvimento dos processos de reconhecimento e de validação de competências que são

⁶ Último acesso em 24 de Novembro de 2008.

adquiridas em situações não formais, por adultos que não possuem a escolaridade obrigatória, sem qualificação profissional e desempregados. Os cursos EFA oferecem percursos de educação e formação que levam à certificação escolar e à formação profissionalizante, promovendo a formação ao longo da vida (Nogueira, 2002). Incorporam assim, o Referencial de Competências-Chave que pretende despertar motivação para aprender e desenvolver competências a diversos níveis, o Balanço de Competências que equilibra a história de vida e os projectos profissionais e sociais dos adultos e a Carteira Pessoal de Competências construída com o trabalho de auto-avaliação pessoal, profissional e social do adulto.

Os cursos EFA têm como destinatários adultos com idade igual ou superior a 18 anos (só a título excepcional poderá ser aceite um formando com idade inferior a 18 anos), adultos que pretendam completar o 4º, 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade e desejem obter uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3. É também, dada prioridade aos desempregados, inscritos nos Centros de Emprego ou indicados por outras entidades e aos activos empregados com baixa escolarização e qualificação profissional em risco de desemprego (Canelas e outros, 2003 cit in Ávila, 2005).

Ao nível da estrutura curricular estes cursos desempenham um novo modelo em Portugal, onde se pode distinguir três grandes aspectos: a existência de uma articulação entre formação de base e a formação profissionalizante, a orientação da formação de base segundo um Referencial de Competências-Chave e a existência de uma fase de Reconhecimento e Validação de Competências.

Relativamente à formação de base, esta destaca-se por se guiar pelo Referencial de Competências-Chave, denominador comum a todos os cursos EFA, e não por se guiar por um modelo curricular com programas disciplinares. Quanto à formação profissionalizante, esta pode incidir sobre uma qualquer área prevista nos referenciais do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e é estruturada por unidades capitalizáveis, podendo incluir formação em contexto real de trabalho (Ávila, 2005).

De salientar também, que a especificidade da estrutura curricular dos cursos EFA reflecte-se nas características da equipa pedagógica, fazendo parte desta, não só os formadores (formação de base e formação profissionalizante), mas também o mediador pessoal e social.

Deste modo, segundo a ANQ, os cursos EFA estão estruturados segundo as seguintes matrizes:

Quadro 7

Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico e nível 1 e 2 de formação

Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação			Total
		Aprender com Autonomia	Formação de base (b)	Formação Tecnológica (b)	
Cursos EFA de nível básico e nível 1 de formação					
B1	< 1º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
B2	1º ciclo do ensino básico	40	450 (c)	350	840
B1 + 2	< 1º ciclo do ensino básico	40	850 (c)	350	1240
Cursos EFA de nível básico e nível 2 de formação					
B3	2º ciclo do ensino básico	40	900 (c)	1000 (*) (d)	1940
B2 + 3	1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c)	1000 (*) (d)	2390
Percurso Flexível a partir de processo RVCC (b)	< 1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c) (e)	1000 (*) (d) (e)	(e)

a) No caso de cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função de uma das componentes de formação, são consideradas as cargas horárias associadas especificamente à componente de formação de base ou tecnológica, respectivamente acrescidas do módulo “Aprender com Autonomia”.

b) A duração mínima de um curso EFA flexível é de 100 horas, quer seja apenas de formação de base, de formação tecnológica ou de ambas as componentes de formação.

c) Inclui uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível B2 e de 100 horas para o nível B3.

d) À carga horária da formação tecnológica podem ser acrescidas 120 horas de formação prática em contexto de trabalho, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

e) O número de horas dos percursos flexíveis é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo RVCC, não podendo ser inferiores a 100 horas.

*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta a carga horária da componente de formação tecnológica dos referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

Fonte: www.anq.gov.pt

No entanto, no quadro dos objectivos do XVII Governo Constitucional para as políticas de educação e formação, surge um particular interesse para a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população. Logo, foi aprovado durante o ano de 2006 o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, procedendo-se deste modo, à aplicação do referencial aos cursos EFA de acordo com o que estabelece a Iniciativa Novas Oportunidades. O modelo adoptado nos cursos EFA, para além de reflectir uma continuidade do nível básico, tem espaço para uma necessária

evolução do grau de complexidade das competências e saberes, tendo sido também criada uma área para o desenvolvimento de processos de reflexão sobre as aprendizagens efectuadas (Portaria nº 817 in Diário da Republica nº 144 de 27 de Julho de 2007).

Assim, os cursos EFA de nível secundário estão estruturados da seguinte forma:

Quadro 8
Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário e nível 3 de formação
Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da Formação				Total
		Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	Formação prática em contexto de trabalho (c)	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (d)	
S3 - Tipo A	9º ano	550 (e)	1200 (*)	210	85	2045
S3 - Tipo B	10º ano	200 (f)	1200 (*)	210	70	1680
S3 - Tipo C	11º ano	100 (g)	1200 (*)	210	65	1575
Percurso flexível a partir de processo RVCC (b)	< ou = 9º ano	550 (h)	1200 (*) (h)	210	85	(h)

Fonte: www.anq.gov.pt

a) No caso de cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função da componente de formação tecnológica são consideradas as cargas horárias associadas a essa componente de formação, acrescidas da área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) e formação prática em contexto de trabalho, quando obrigatória.

b) A duração mínima de um curso EFA flexível é de 100 horas, quer seja apenas de formação de base, de formação tecnológica ou de ambas as componentes.

c) As 210 horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações em que os adultos estejam a frequentar um curso de nível secundário e nível 3 de formação e não exerçam actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

d) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo da carga horária de PRA deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação para horário laboral e 3 horas, de 4 em 4 semanas para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas.

e) As unidades de formação de curta duração (UFCD) da formação de base obrigatórias para o percurso S3 – tipo A são:

-Cidadania e Profissionalidade: UFCD1, UFCD4 e UFCD5;

-Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

-Cultura, Língua e Comunicação: UFCD5, UFCD5 e UFCD7.

- Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

f) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S3 – tipo B são:

- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;

- Cultura, Língua e Comunicação: UFCD7;

- Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competência-chave.

g) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S3 – tipo C são:

- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;

- Cultura, Língua e Comunicação: UFCD7;

h) O numero de horas dos percursos flexíveis é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo RVCC, não podendo ser inferiores a 100 horas.

*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta a carga horária da componente de formação tecnológica dos referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

Apesar da matriz estruturadora dos cursos EFA ser de âmbito nacional, o seu desenvolvimento é da iniciativa das entidades responsáveis pela formação que podem ser públicas ou privadas, como por exemplo autarquias, empresas, sindicatos, associações de âmbito cultural, empresarial, estabelecimentos de ensino, instituições particulares de solidariedade social e centros de formação profissional desde que sejam acreditadas enquanto entidades formadoras.

Deste modo, o objectivo principal dos cursos EFA é melhorar as condições de empregabilidade dos adultos com poucas qualificações através de uma dupla certificação, escolar e profissional.

Capítulo III: Aprendizagens ao longo da vida

3.1 As aprendizagens ao longo da vida no contexto global

Nas últimas décadas as interações ao nível internacional intensificaram-se, desde a globalização dos sistemas de produção, das transferências financeiras, a divulgação da informação através dos meios de comunicação e novas tecnologias de informação, assim como as deslocações de pessoas em grande número. Giddens define globalização como:

“a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa”(1990, *cit in Santos, 2005, p. 31*).

Para Santos (2001), o que se costuma de designar de globalização terá de comportar as globalizações de *cima para baixo*, hegemónicas e de *baixo para cima*, contra-hegemónicas. Estas incluem ainda quatro formas de globalização: o localismo globalizado e o globalismo localizado com fazendo parte da hegemónica e o cosmopolitismo e o património comum da humanidade com fazendo parte da contra-hegemónica. Ainda segundo Santos (2005), os processos de globalização permitem visualizar que se está perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de forma complexa. Neste sentido, também as decisões sobre os processos de educação e formação vai determinar uma diversidade de mudanças ao nível de organização das escolas (Pacheco, 2008).

Para que se reflecta sobre o novo significado da educação e formação no contexto da globalização, é necessário ter em conta questões gerais como a economia de mercado, a funcionalidade da educação, o mercado de trabalho e as políticas educacionais em curso (Franco, 1999). A economia de mercado caracteriza-se por uma competitividade sem limites, onde se procura o aumento da produtividade, a minimização dos custos de produção, a introdução de inovações tecnológicas e novas formas de organização de trabalho levando conseqüentemente ao desemprego e à precarização do emprego, é fundamental que os indivíduos estejam atentos e procurem a sua actualização na formação profissional para conseguir face a estas mudanças (Franco, 1999).

Contudo, os processos de globalização não se restringem ao campo económico, este tem também interferência nos campos da cultura e da educação (Scocuglia, 2008). Dale

(2004) apresenta duas perspectivas da relação globalização-educação, sendo uma delas originária das teses de Meyer que considera a propagação de uma “cultura educacional mundial comum» e a outra sendo uma perspectiva dele próprio que denomina «agenda globalmente estruturada para a educação” (Scocuglia, 2008). A primeira perspectiva considera que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais é explicado por modelos universais de educação e, por conseguinte, os estados estariam delineados por uma ideologia dominante, onde não teriam autonomia suficiente. A segunda perspectiva, enfrentam a mudança da economia capitalista mundial como sendo a força da globalização procurando estabelecer os seus efeitos sobre os sistemas educativos. Ambas as perspectivas debatem sobre a influência supranacional sobre as políticas educacionais sobre os Estados-Nações, a principal diferença reside na compreensão da globalização e da educação e das relações entre elas (Scocuglia, 2008).

A sociedade considera os sistemas educativos os principais meios a quem podem recorrer para assegurar a sua identidade nacional, para reforçar a economia, para responder aos problemas sociais e certificar as oportunidades de cada indivíduo. Todavia, os sistemas educativos têm sido considerados débeis no que diz respeito ao contributo da competitividade económica e das aprendizagens ao longo da vida. Perante esta situação, têm sido produzidos diversos relatórios tanto na União Europeia, com em organizações internacionais de modo a alterar o sistema educativo vigente (Dale, 2008). O objectivo da União Europeia para 2007-2013 é a implementação do programa Educação e Formação 2010, onde se dará ênfase às aprendizagens ao longo da vida como sendo uma condição fundamental para a competitividade económica (Dale, 2008).

Para Antunes (2005), uma das mudanças significativas refere-se aos sistemas políticos, dado que, a agenda política nacional para a educação é globalmente estruturada. A atenção está portanto, centrada na União Europeia e no modo como a educação tem sido encarada no contexto comunitário e as possíveis implicações para os sistemas de ensino dos estados-membros. No que diz respeito à educação, considera-se que foi nos anos 70 que surgiram as primeiras iniciativas no campo da educação ao nível comunitário, que foi nos anos 80 com o Acto Único Europeu que se assistiu a essa intervenção e que o Tratado da União Europeia, em 1992, representa um marco importante da acção da União Europeia no domínio educativo.

No decurso do processo de europeização das políticas educativas, verifica-se a importância do contexto comunitário para a elaboração de políticas educativas nacionais. Deste modo, foi possível construir um conjunto de orientações comuns aos estados-membros de modo a conciliar um referencial global europeu em formação para as políticas educativas

nacionais (Antunes, 2005). O processo de construção das políticas educativas passou por diversas fases. Interessa aqui salientar a 3ª fase (o Tratado da União Europeia e a ampliação de intervenção da União Europeia) que decorreu entre 1992-1998/9 e a 4ª fase (edificação da articulação sistemática de políticas e do espaço europeu de educação/formação) decorrente de 1998/9-200. Na 3ª fase o Tratado de Maastricht definiu competências específicas na área da educação, assim como se desenvolveram os Programas de Acção denominados de *Socrates*, para a educação e *Leonardo da Vinci*, para a formação. Na 4ª fase consolidam-se os programas de *Educação & Formação 2010*, o *processo de Bruges/Copenhaga*, o *processo de Bolonha* (Antunes, 2005).

As políticas educativas actualmente sofreram uma grande evolução devido às dinâmicas de europeização e da construção de um *referencial global europeu*, evidenciando os modos pelos quais a União Europeia se tem constituído como mediadora dos processos de globalização.

Neste sentido, tem sido dada uma grande prioridade à educação e formação com o objectivo de contrariar a vulnerabilidade dos indivíduos face à exclusão social, promovendo deste modo, a sua empregabilidade. A ascensão da empregabilidade dos indivíduos ganha força quando associada ao aumento das qualificações, dado que se considera que o desemprego está associado também a um deficit dessas mesmas qualificações (Afonso e Antunes, 2001). Neste contexto, faz parte da agenda política dar prioridade à elevação dos níveis de educação e formação de modo a consolidar os direitos de cidadania e fomentar a competitividade das economias (idem).

3.1.1 Caracterização de experiências: aprendizagens ao longo da vida noutros países

No contexto global, as aprendizagens ao longo da vida têm vindo a assumir uma importância, permitindo aos indivíduos estar em constante actualização, ou seja, permite uma modernização do seu currículo ao nível formativo. Pretende-se assim, compreender como a globalização e a sua expressão neoliberal atinge os Estados e as políticas educacionais. Consideram-se portanto, alguns exemplos a nível global de como as políticas educativas estabelecidas podem influenciar a evolução da educação e formação ao longo da vida.

O caso brasileiro:

O Brasil tem vindo a sofrer de um problema de emprego desde a crise da dívida externa dos anos 80 e na década de 90 do século XX. Tendência essa que consolida levando a uma desestruturação do mercado de trabalho. A reestruturação do mercado de trabalho passa por uma crescente terciarização com o objectivo de aumentar a produtividade e a competitividade, onde os postos de trabalho são também reestruturados procurando-se mão-de-obra especializada como tal, é necessário que a população aumente as suas qualificações. Contudo, no Brasil as ofertas profissionais não estão associadas às exigências de maior qualificação profissional (Franco, 1999).

Nas reformas das políticas brasileiras foram fundamentais as interferências do Banco Mundial conjuntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), onde no caso da educação foram definidas directivas como por exemplo, «desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível», a «realocação dos recursos para a educação básica», assim como, reajustamento da educação profissional e a privatização da educação em especial no grau superior, e com a educação não-formal (Scocuglia, 2008).

Outra das iniciativas refere-se aos cursos de graduação que pretendem ser funcionais em alguns sectores do mercado de trabalho, onde se adquirem conhecimentos específicos em tempo breve. Funcionam em instituições privadas e como cursos de especialização para os já graduados. Estas mudanças significam que há uma preocupação em satisfazer as necessidades de mercado, pois apesar de todos os processos formativos terem o seu valor, é necessária uma transformação do currículo, disciplinas, programas e actividades de modo a acompanhar a operacionalidade do mercado (Franco, 1999).

O caso da Bulgária

O sistema búlgaro de ensino e formação profissional pretende preparar os indivíduos para trabalhar no mercado de trabalho e noutras esferas de vida pública criando as condições necessárias relativamente à actualização das qualificações. Deste modo, as políticas no domínio da formação profissional de adultos dirigem-se para a preparação de mão-de-obra com melhor escolarização e competências. Dado que a economia está em constante transformação, esta política pretende melhorar a adaptabilidade e empregabilidade dos indivíduos ao mercado de trabalho (Dimitrova, 2007).

Seguindo este contexto, a Bulgária conseguiu aumentar a produtividade do seu trabalho no entanto, ainda se mantém distante dos outros Estados-Membros da União Europeia. Verifica-se que uma das razões para essa débil produtividade está ligada com a insuficiente participação da população nas aprendizagens ao longo da vida, onde apenas 1,3% da população entre os 15 e 64 anos participou em acções de ensino e formação em 2005 (Dimitrova, 2007).

Para colmatar esta tendência foi criada em 1999 uma nova lei relativamente ao ensino e formação profissional de adultos onde estão determinadas as condições de funcionamento. A lei indica que instituições podem ministrar a formação profissional e estipula as regras de gestão e financiamento. A formação profissional das pessoas empregadas é organizada por empregadores, sindicatos, Agência do Emprego, organizações não-governamentais, entre outros. No entanto, os empregadores apenas investem na formação dos seus trabalhadores quando consideram que têm retorno dos investimentos na forma de maior produtividade, qualidade, desempenho e inovação (Dimitrova, 2007). Existe também uma dificuldade em os trabalhadores executarem aprendizagem ao longo da vida, dado a maior parte das vezes a responsabilidade de adquirir formação cabe a eles próprios. Pelo contrário, o sistema de formação de desempregados está melhor organizado e financiado, isto porque, a empregabilidade dos desempregados tem sido uma prioridade na Bulgária.

Novas estratégias estão a ser criadas no domínio da formação profissional, segundo a Estratégia Nacional para a Formação Profissional Contínua (2005-2010), as prioridades vão ser melhorar o acesso à formação profissional, conciliar o trabalho com a formação e elaborar acções específicas para grupos desfavorecidos (idem).

O caso nórdico

O Estado-Providência nórdico possui raízes antigas em particular no que diz respeito à segurança social e educação. Contudo, a fase de ampliação do Estado-Providência é considerada a fase do bem-estar social data dos anos 50 aos anos 80. Nos anos de 1960 e de 1970, a educação obrigatória foi alargada a nove anos de escolaridade, sendo aqui o ponto de partida para o desenvolvimento do sistema educativo. Actualmente o modelo nórdico em termos de educação manifesta-se de variadas formas como por exemplo, da escola básica à universidade é pública e gratuita, as refeições da escola são gratuitas em escolas de nível básico e secundário, entre outros (Antikainen, 2008).

A competição económica e a mudança tecnológica provocadas pela globalização, fez com que nos países nórdicos houvesse uma descentralização da administração educativa no

início dos anos 80. Esta descentralização traduziu-se numa passagem de responsabilidade educativa a entidades locais. Também nos inícios dos anos 80 o tem surgido uma intensa preocupação no campo de educação de adultos, mais concretamente com a educação vocacional, onde se procurou salientar as qualificações baseadas em competências (Antikainen, 2008).

Neste momento, nos países nórdicos, as escolas, os colégios e as universidades estão a celebrar parcerias entre si e com empresas, empregadores e sindicatos, associações cívicas de modo a tornar a educação e as qualificações acessíveis a todos, ou seja, pretende-se dar valor ao conhecimento não só adquirido formalmente como também aquele que se encontra nas aprendizagens do mercado de trabalho. Contudo, a política de educação de adultos é distintamente orientada pelo Estado (*idem*).

3.2 As aprendizagens ao longo da vida no contexto do sistema educativo português

Em Portugal, apesar da recente e acentuada massificação escolar, continuam a existir desigualdades geracionais no acesso à educação. O que deu origem a uma escolarização compensatória que para além de ser encarada com uma forma de combater o défice das qualificações académicas, proporciona também uma nova oportunidade a indivíduos que desejem aceder à educação (Rothes, 2002).

Neste sentido, face à existência de uma população adulta pouco escolarizada e excluída do sistema escolar, cerca de 3.500.000 dos activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 é inferior ao 9º ano⁷ torna-se evidente a necessidade de uma educação de adultos com outros tipos de exigência, como tal, o sistema educativo tem de estar preparado para responder às diferentes solicitações de serviços educativos por parte desta mesma população. Assim como, os métodos e materiais didáticos devem ser adaptados às diferentes necessidades dos adultos e à forma com estes vão enfrentar as aprendizagens. Os adultos devem ter também acesso a recursos de apoio à aprendizagem como, aconselhamento, alfabetização, entre outros.

O aparecimento do conceito de aprendizagens ao longo da vida, tornou-se assim, uma realidade actual que afecta todos os indivíduos como forma de confronto com os diversos desafios do mundo actual, ou seja, a capacidade de aprender a aprender revelou-se um

⁷ Para saber mais sobre o assunto ver www.novasoportunidades.gov.pt, último acesso em 22 de Maio de 2009.

importante factor para enfrentar as constantes mudanças da sociedade. Estas mudanças podem ser de carácter tecnológico, político, económico e social.

A aprendizagem ao longo da vida pressupõe a obtenção prévia das designadas competências básicas, sendo que sem essas competências básicas que se traduzem em competências de literacia linguística, numérica, tecnológica, científica, cultural e comportamental, não é possível existir aprendizagem autónoma ao longo da vida pessoal e profissional (Trigo, 2002).

No entanto, Portugal ainda padece de um atraso em tudo o que se revela ser aprendizagem autónoma, inovação, competitividade, espírito criativo e empreendedor, entre outros, assim como o conceito de aprendizagem ao longo da vida (Trigo, 2002). Contudo, Portugal sentiu necessidade de evoluir relativamente a este conceito quando a União Europeia propõe o *Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida*, no sentido de apelar aos Estados Membros que assegurassem as novas competências básicas para todos (Trigo, 2002).

“Ou seja, Aprendizagem ao Longo da Vida é um conceito e uma prática, vertidas para um Memorando Comunitário, em que apenas se explica que neste mundo globalizado, complexo, competitivo e incerto não basta a educação e a formação inicial, isto é, aprender até aos 12/15/18 anos. É preciso não só garantir isso mas, depois, continuar a aprender cada vez mais e com maior exigência, ao longo de toda a nossa vida, porque a ciência e a tecnologia se renovam todos os dias.” (Trigo, 2002, p.33).

A ideia de que todos os indivíduos têm capacidade para aprender ao longo da sua vida, tem vindo a ganhar força, no entanto, é necessário oferecer-lhes condições para poderem aprender com e através da experiência, valorizando-a. Torna-se também condição imprescindível a criação de contextos que sejam acolhedores da diversidade de experiências e desafiantes da procura, da crítica, da partilha e da autonomia dos percursos de vida (Alonso, 2006).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Europeia “Educação: um Tesouro a Descobrir” (1996) salientou a importância de quatro pilares da aprendizagem ao longo da vida:

- aprender a conhecer – adquirir os instrumentos necessários para a compreensão do mundo;
- aprender a fazer – para conseguir envolver-se com o meio envolvente;
- aprender a viver em comum – participar e cooperar com os outros em qualquer actividade humana;

- aprender a ser – essencial, pois integra as anteriores.

Neste contexto, a obtenção e o desenvolvimento de competências básicas de vida permitem aos indivíduos compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando assim, o saber, o ser e o saber resolver os problemas do mundo actual em constante evolução (Alonso, 2006).

Existe uma necessidade premente de atribuir um lugar de destaque aos processos de aprendizagem que os indivíduos continuam a desenvolver para além dos apreendidos na escola, dado que as mudanças contínuas da sociedade obrigam a um desenvolvimento de aprendizagens ao longo da vida para que o indivíduo esteja actualizado. No entanto, permanecem alguns obstáculos pois, apesar de alguns indivíduos desenvolverem novas aprendizagens em determinados contextos, outros, por razões essencialmente relacionados com o tecido económico confrontam-se com actividades profissionais que não deixam desenvolver essas mesmas aprendizagens (Ávila, 2005).

De salientar que, as aprendizagens ao longo da vida que o indivíduo vai adquirindo consoante os contextos onde está inserido, vão traduzir-se em competências que posteriormente vão ser necessárias para a sua adaptação e actualização na sociedade. Assim, os conceitos de competência e aprendizagem estão associados, visto que ambos têm um carácter processual e dinâmico com o objectivo de acompanhar as mudanças das sociedades actuais. Logo, aprender ao longo da vida revela-se uma condição indispensável para enfrentar as crescentes exigências da sociedade (Ávila, 2005).

Enquanto que o sistema educativo tradicional permite oferecer aos jovens numa determinada faixa etária a escolaridade para desenvolverem competências para a sua inserção no mercado de trabalho, com o surgimento de um novo sistema educativo que abrange as aprendizagens ao longo da vida e o desenvolvimento de competências destina-se essencialmente à população adulta. As questões de escolaridade com os jovens não deixam de ser importantes, não é ser alargadas a maior número de população.

Segundo esta perspectiva, qualquer indivíduo independentemente da sua idade, o seu nível de qualificação escolar ou a sua situação profissional pode ser confrontado com a constante necessidade de desenvolver novos conhecimentos e competências. A aprendizagem ao longo da vida implica que todos os indivíduos estão abrangidos independentemente da sua categoria etária e social como também implica que sejam considerados diferentes situações da vida pessoal e profissional de cada indivíduo que possam possibilitar o desenvolvimento e aquisição de novas competências (Ávila, 2005).

A aprendizagem ao longo da vida exige competências básicas cada vez mais rigorosas, assim, a escolaridade básica aumenta progressivamente de 4 para 6, depois para 9 e em breve para 12 anos. As competências básicas tanto para jovens como adultos são indispensáveis para um melhor desempenho pessoal e profissional, assim como, não há aprendizagem ao longo da vida sem competências básicas (Trigo, 2002).

3.3 Aprendizagem formal, informal e não formal

Uma análise efectuada aos níveis de educação/formação nos países da União Europeia evidenciou que Portugal, apesar de todos os esforços delineados durante o I e II Quadro Comunitário de Apoio continua a apresentar os mais baixos índices de qualificação escolar. Segundo o INE (2000), num universo de quase cinco milhões de adultos activos, mais de três milhões não atingiram os nove anos de escolaridade obrigatória, correspondendo a uma taxa de 64,2%. Portugal apostou assim, na implementação de um sistema que permitisse as pessoas adultas, obter uma certificação escolar com base no reconhecimento das suas competências resultantes da experiência de vida (Correia e Cabete, 2002).

Segundo o *Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida*, este aponta para uma necessidade de uma definição de aprendizagem ao longo da vida que seja mais abrangente, ou seja, não ser reduzida a uma definição apenas económica ou à educação dos adultos. Para além de colocar realce na aprendizagem da pré-escolaridade à pós-reforma, a aprendizagem ao longo da vida deverá cobrir inteiramente as aprendizagens formal, não formal e informal. Sendo que os objectivos da aprendizagem incluem uma cidadania activa, o desenvolvimento individual, a inclusão social assim como aspectos relacionados com o emprego (CCE, 2001).

De salientar, que os conhecimentos, as competências e as percepções que são apreendidas quando crianças e jovens, na família, na escola, na formação e ensino são limitadas no tempo. Neste sentido, a aprendizagem na vida adulta constitui um passo importante para a realização de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, sendo que esta é considerada como um processo de aquisição de conhecimentos que se produzem de forma ininterrupta (CCE, 2000).

Logo, é importante considerar que se aprende ao longo da vida em todas as situações. Contudo, os indivíduos só irão planear actividades coerentes de aprendizagem ao longo das suas vidas se se sentirem motivados para aprender. Para tal, as primeiras experiências de

aprendizagem são fundamentais e servem de alicerce para continuarem a fazê-lo ao longo da vida. Assim,

“Todos as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário.” (CCE, 2000, p. 9).

Segundo o *Memorando da Aprendizagem ao longo da Vida* existem três pilares fundamentais de aprendizagem. A aprendizagem formal, aquela que decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações que são reconhecidos. Para Correia e Cabete (2002), designa-se por aprendizagem formal, aquela que é obtida em instituições especificamente criadas para essa finalidade, tendo na nossa sociedade um carácter bastante valorativo. Ou seja, às aprendizagens formais é associado aquilo que se conhece como escolas e universidades, instituições de ensino tradicionais centradas nas figuras do professor e do aluno. Estão associadas diversas etapas que se organizam por disciplinas e a cada uma delas está associado um programa curricular (Pinto, 2005).

No entanto, não é só nas instituições formais que o indivíduo aprende, até mesmo antes de iniciar esse percurso, durante e após, o indivíduo é alvo de aprendizagens que ocorrem em ambientes não formais permitindo-lhe obter diversas competências como por exemplo, linguísticas, de comunicação, sociais, culturais, entre outras. Os processos de aprendizagem formal são importantes enquanto contextos onde são desenvolvidas novas aprendizagens onde podem ser activadas novas competências ao longo da vida (Correia e Cabete, 2002).

A aprendizagem não-formal, é aquela que sucede em paralelo com os sistemas de ensino e formação e não leva necessariamente a certificados formais. As aprendizagens não-formais podem ocorrer em diversas situações, no local de trabalho, através de actividades de organização ou grupos de sociedade civil. Podem também ocorrer através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais como por exemplo, aulas de arte, musica, desporto, entre outras (CCE, 2000).

A aprendizagem não-formal pode ser considerada como sendo um processo de aprendizagem social centrado no indivíduo, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal sendo complementar a este. A aprendizagem não-formal baseia-se na motivação de cada indivíduo e é voluntária e não-hierárquica, pode ocorrer no âmbito do trabalho comunitário, social ou juvenil, serviço voluntário, actividades de organizações não-

governamentais. Aqui, os resultados da aprendizagem individual não são julgados, podem estar sujeitos a uma avaliação mas, ela é pertencente ao processo de desenvolvimento (Pinto, 2005).

Os objectivos principais no contexto das aprendizagens não-formais têm em conta essencialmente o desenvolvimento e a experiência pessoal do indivíduo no seu todo. Logo, esta procura proporcionar o enquadramento adequado no sentido de responder às necessidades específicas do indivíduo assim como desenvolver as suas competências pessoais. As aprendizagens não-formais ao permitir este desenvolvimento de competências, vão também ao encontro das exigências do mercado de trabalho, dado que cada vez mais os empregadores procuram trabalhadores que já tenham participado em actividades extra-curriculares, que sejam capazes de trabalhar em diversos contextos, liderar e coordenar e tenham uma grande adaptabilidade (Pinto, 2005).

Apesar de as aprendizagens não formais não serem reconhecidas pelo sistema educativo formal, elas são, no entanto, uma realidade duradoura e um factor de desenvolvimento pessoal por aqueles que por algum motivo não tiveram acesso a uma educação formal. As aprendizagens não formais são consideradas aquelas que acontecem em situações de trabalho, de lazer e convívio, em momentos de formação, sejam organizados em locais de trabalho ou procurados por iniciativa própria. As aprendizagens não formais são portanto, fruto de um autodidactismo ou de necessidades constantemente quer a nível profissional quer a nível pessoal (Correia e Cabete, 2002).

A aprendizagem informal é aquela que acompanha naturalmente a vida quotidiana. Este tipo de aprendizagem não tem de ser obrigatoriamente intencional e como tal, pode não ser reconhecida até pelos próprios indivíduos como factor de enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (CCE, 2000). Para Pinto (2005), as aprendizagens informais definem-se como tudo o que é aprendido espontaneamente a partir do meio envolvente, isto é, através das pessoas que se mantém relações informais, dos livros, da televisão, da diversidade de experiências vivenciadas. Esta aprendizagem não forçosamente organizada, podendo confundir-se com o processo de socialização do indivíduo.

Contudo, é importante salientar que, em Portugal para além de predominarem profissões desqualificadas, também os trabalhadores têm baixas qualificações e competências a outros níveis que não estão desenvolvidas. Por isso, fazer parte ou não da população activa não corresponde necessariamente a uma melhoria da situação dos indivíduos no que diz respeito às suas competências.

Tornou-se fundamental reverter esta situação, pois na economia desenvolver e utilizar os recursos humanos constituem factores decisivos para manter a competitividade. Neste contexto, os diplomas e os certificados são importantes mas são também, igualmente importantes as formas inovadoras de certificação da aprendizagem não-formal e informal. Neste sentido, é essencial desenvolver a aprendizagem empírica, ou seja, a aprendizagem adquirida através da experiência durante longos períodos e diversos contextos e promover a respectiva aplicação numa variedade de contextos de trabalho (CCE, 2000).

Se, até ao momento, apenas as aprendizagens formais eram consideradas pelo pensamento político, actualmente foram revistas essas concepções e as aprendizagens ao longo da vida, como as aprendizagens não-formais e informais têm sido consideradas fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Visto que, os contextos informais facultam uma variedade de saber e podem constituir uma grande inovação em matéria de métodos de ensino e aprendizagem.

3.4 Aprender ao longo da vida: desafios para um desenvolvimento socioeconómico

O Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000, fixou como objectivo fundamental para a União Europeia, tornar a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica. Para tal, os sistemas de educação e formação com valorização para as aprendizagens ao longo da vida tornaram-se essenciais para serem revistos no debate político. Este sistema de educação e formação pretende oferecer oportunidades de aprendizagem consoante as necessidades individuais de cada indivíduo, com o objectivo de promover a empregabilidade e a inclusão social (CCE, 2001). Neste sentido, as oportunidades de aprendizagem incidem sobre a forma de facilitar o acesso e encorajar a aprendizagem em qualquer local e momento.

Assim, após alguns debates políticos desde há vários anos, o Conselho Europeu de Lisboa, insistiu que a aprendizagem ao longo da vida é uma componente básica do modelo europeu. Deste modo, existe uma grande necessidade por parte dos indivíduos de adquirirem competências e conhecimentos com a finalidade de tirar partido da sociedade do conhecimento e fazer face aos desafios que esta lhes impõe (CCE, 2001).

A sociedade do conhecimento tem sofrido crescentes avanços científicos e tecnológicos nos domínios dos processos de produção e da organização do trabalho, o que fez com houvesse uma diminuição de ocupações tradicionais, levando à criação de novos perfis

profissionais. Estas novas transformações organizacionais têm por base a automação flexível, onde o trabalhador pensa mais e executa menos, obrigando a desempenhos mais criativos (Leitão, 2002) ou seja,

“o grande desafio que se coloca no presente e cada vez mais se colocará no futuro será, então, o de responder às solicitações estruturadas do agora e a uma economia cada vez mais globalizada e marcada por um grau muito grande de imprevisibilidade, sem esquecer que todo o processo de educação e formação deve estar centrado no sujeito que, ao apropriar-se do seu itinerário formativo, reflecte sobre as suas práticas considerando e valorizando as relações que estabelece com os outros e com o contexto onde se insere.” (Leitão, 2002, p. 73-74).

Esta crescente mudança vai exigir uma estreita colaboração entre as escolas, os centros de formação e as empresas, isto é, entre os sistemas de educação e formação e os sistemas económicos, científicos e tecnológicos. Tudo isto vai permitir o surgimento do novo conceito de qualificação profissional, onde cada indivíduo deve estar em constante actualização em relação às novas formas de trabalho, do conhecimento e da aprendizagem. Valoriza-se assim, a ideia de que a evolução de cada indivíduo no que diz respeito à aquisição de competências não se processa num único espaço de tempo mas sim, ao longo da vida.

Verifica-se portanto, que a aprendizagem ao longo da vida tem um papel fundamental no que respeita ao contorno das barreiras que impedem o acesso ao mercado de trabalho, visto que, em termos económicos a empregabilidade e adaptabilidade dos cidadãos são essenciais para que Portugal possa avançar numa sociedade de conhecimento. No entanto, a aprendizagem ao longo da vida não se resume só a questões económicas, converge também para a obtenção de um maior grau de inclusão, cidadania e democracia. A melhoria dos níveis de educação e formação acessíveis a todos permite reduzir as desigualdades e prevenir a discriminação (CCE, 2001).

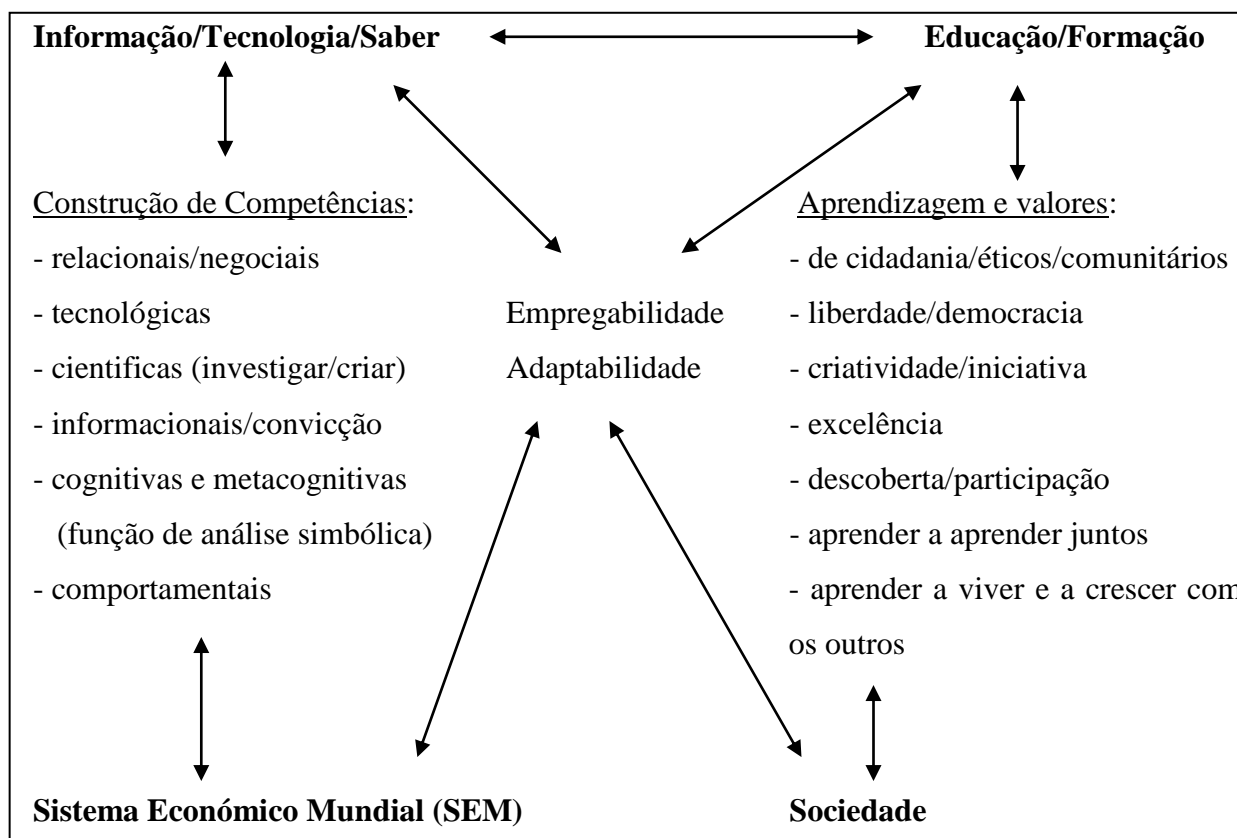
As aprendizagens ao longo da vida tornaram-se bases essenciais de uma cidadania activa e de empregabilidade, uma vez que as transformações económicas e sociais estão a actualizar o perfil de competências básicas que cada indivíduo deve possuir enquanto requisito mínimo de modo, a permitir a sua participação activa não só na vida profissional como também na vida familiar. Estas novas competências básicas, para além das já tradicionais como a literacia e a numeracia, incluem também, as competências em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), línguas estrangeiras e competências sociais (CCE, 2000).

Neste sentido, o saber e a informação tornaram-se fundamentais para a economia, levando ao surgimento de uma revolução multimédia (som/texto/imagem) representando uma

mudança comparável à primeira Revolução Industrial. Como tal, os modelos de educação e formação têm obrigatoriamente de ser repensados com base na informação e nas tecnologias (Trigo, 2002).

O novo modelo de educação e formação passam a situar-se também no foro da construção e manutenção de competências levando ao surgimento de um novo profissionalismo que valoriza essas mesmas competências. Este novo profissionalismo deve envolver a capacitação para a elaboração de raciocínios e pensamentos laterais assim como a habilitação para o exercício continuado de uma aprendizagem independente (Trigo, 2002)

Quadro 9
Novo profissionalismo:



Fonte: (Trigo, 2002, p. 172)

As aprendizagens ao longo da vida devem permitir aos indivíduos melhorar as práticas existentes, ao mesmo tempo que desenvolvem novas e variadas abordagens para se conseguir tirar partido das oportunidades oferecidas pelas TIC e pela diversidade de contextos de aprendizagem. Na nova sociedade do saber e informação, surgiram novas competências, nova cultura, nova economia, novo conhecimento, novas políticas, nova ciência. Perante esta era de

descontinuidade, as formas tradicionais do aprender associadas ao professor vão sendo gradualmente substituídas pelo aprender autónomo, em que o indivíduo se torna professor de si mesmo e aprendente ao longo da vida (Trigo, 2002).

Capítulo IV: Percursos de vida e a formação de identidades

4.1 O conceito de identidade: diferentes perspectivas

A construção da identidade tem sido debatida por diversos campos do saber, nomeadamente a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia. A noção de identidade surge na Psicologia Social com Erickson, com origem em diferentes correntes de pensamento e em diferentes campos, com especial interesse para o indivíduo e para a sua imagem (Lipiansky et al, 1990).

De acordo com a perspectiva sociológica, o conceito identidade confirma a continuidade do indivíduo como pertencente a um grupo, permitindo ao indivíduo ser identificado pelos outros mas também de se identificar ele mesmo perante os outros. Na identidade relacionam-se as questões de personalidade individuais com as do grupo onde está inserido.

A identidade é também o resultado uma vez estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 1998). Para Dubar (citado por Pereira 1999), a identidade é entendida como o resultado de sucessivas socializações, onde são valorizadas as interações sociais dos indivíduos nos contextos onde estão inseridos. Considera também que, as identidades são uma consequência de uma dupla transacção, a transacção biográfica que se revela como sendo um processo temporal de uma identidade social e a transacção relacional correspondendo aos processos relacionais dos indivíduos em contextos estruturados. Segundo a perspectiva do interaccionismo simbólico, a identidade está relacionada com a individualidade.

Desta maneira, coloca-se a questão se é o indivíduo e as suas acções sociais que influenciam a estrutura social onde vivem, ou se pelo contrário são as estruturas sociais, os grupos e as instituições que condicionam o indivíduo. Assim, não se pode separar a identidade da socialização pois é através desta que o indivíduo se torna um ser social. Ou seja, é através da socialização que os indivíduos constroem a sua identidade, começando logo na infância com a família, a escola, nos grupos de pares, continuando ao longo da vida permitindo ao indivíduo adquirir e interiorizar traços culturais gerais de modo a sentir-se integrado na sociedade.

A abordagem da identidade é algo complexo, devido a envolver a dinâmica entre os indivíduos e o meio num processo constante de construção e reconstrução. Através deste processo, é possível definir identidade se se considerar que é numa relação com o outro que se define o eu. Enquanto a identidade pessoal corresponde a uma percepção subjectiva que o indivíduo tem dele próprio, a identidade social está associada aos papéis sociais que cada indivíduo vai desempenhando ao longo da vida (Pereira, 1999).

A identidade é considerada como um produto de um processo que integra diferentes experiências do indivíduo ao longo da sua vida. Surge aqui, a importância da interacção sobre a génese e a dinâmica da identidade, isto é, interacção entre o indivíduo e o mundo ou o mesmo que dizer entre outros indivíduos, grupos e estruturas sociais (Lipiansky et al, 1990).

Numa abordagem essencialista, a identidade pressupõe uma identidade básica, que torna o indivíduo naquilo que ele é independentemente do seu percurso vivencial. Ou seja, consoante as diferentes vivências do indivíduo e das categorias onde pertence, a sua identidade será multicomposta. Significa que a identidade não é determinada à nascença, mas sim reconstruída ao longo da vida, resultado de diversos factores devendo ser vista como uma reconstrução constante, flexível de dinâmica (Pereira, 2002).

A noção de identidade apesar de estar bastante associada ao nível da análise do indivíduo (o “eu”), está também presente entre os colectivos (o “nós”), sendo possível descortinar atribuições permitindo reconhecer-se, isto é, relacionar-se distinguir-se e identificar-se (Ferreira e Guerra, 1993). Deste modo, as identidades são ao mesmo tempo, sistemas de relações nominativas (de identificação) e também de adjectivação social, apelando a um sistemático relacionamento entre “um nós” e “os outros”.

O percurso de vida de cada indivíduo traduz-se numa junção de acontecimentos que se estabelecem ou se alteram relações significativas e vão ser estas relações que vão estruturar a identidade e definir um ou mais “nós”. Esta construção de um “nós” ocorre quando o indivíduo se vai interligar com os outros, quando se cruzam diversos percursos de vida num determinado espaço e tempo (Mano, 2003).

Mead na sua obra *Mind, Self and Society (1934)*, construiu numa perspectiva evolucionista toda uma teoria da formação da mente [*mind*] e do ego [*self*] a partir das relações entre indivíduos no seio dos grupos em que os homens vivem individualmente (Barata, 1994). Importa aqui a formação do *self*, uma vez que é formado por as diversas interacções sociais. O *self* é algo que se desenvolve e surge no processo das experiências e das actividades sociais, ou seja, desenvolve-se num dado indivíduo como resultado das suas relações com esse processo como um todo e com os outros indivíduos dentro desse processo

(Barata, 1994). Desta forma, o *self* interioriza as atitudes que são comuns aos membros de um grupo de que faz parte e se torna uma personalidade. Segundo Mead citado por Barata (1994), “uma pessoa é uma personalidade porque pertence a uma comunidade, porque toma para a sua própria conduta as instituições dessa comunidade” (1994, p. 192).

Considera-se que a identidade de cada indivíduo pode ser fraccionada como por exemplo em identidade étnica, nacional, profissional, entre outras mas também provém dos grupos de sociabilidade em que o indivíduo se encontra inserido, da comunidade que se encontra associado ou do sítio onde vive. Existe portanto, uma fragmentação do *self*, dado que, se concebe o indivíduo como actuante em diversos contextos e unindo-se em diversos papéis. Esta fragmentação provém essencialmente dos diversos contextos e dos diversos papéis que o indivíduo assume (Pereira, 2002).

Segundo a perspectiva construtivista, as identidades vão-se construindo consoante as práticas quotidianas, onde os indivíduos vão incorporando linguagens de modo a integrarem-se numa comunidade ou grupo social. Neste sentido, as identidades são produzidas pelas e para as interacções (Abrantes, 2003). Pode-se considerar que a identidade é um processo dinâmico, fundamentado em interacções entre os indivíduos e os grupos a que pertence.

A construção de identidade não resulta só de um processo individual mas também colectivo. Ou seja, à identidade é-lhe conferida duas noções: a objectiva e a subjectiva. A primeira designa o conjunto de características que definem um indivíduo e o permitem identificar como sendo características exteriores. Neste caso, a identidade resulta da posição do indivíduo na cultura e na sociedade, resulta também da sua relação com os outros num determinado contexto. A segunda remete para a percepção que um indivíduo tem da sua individualidade, inclui noções como consciência e a definição de si mesmo (Lipiansky, 1990).

A identidade enquanto processo dinâmico, só pode ser analisada em contextos relacionais concretos, assim como pode ser definida por um sentimento de pertença a uma certa comunidade geográfica e por uma vivência no mesmo espaço fazendo reconhecer a existência de experiências comumente partilhadas (Ferreira e Guerra, 1993).

Neste sentido, existem três importantes dimensões para a construção identitária, sendo elas, a continuidade temporal criada pelo próprio indivíduo, o projecto reflexivo do *self* e a interacção enquanto meio fundamental para a troca de experiências, valores e como tal para a transmissão identitária (Pereira, 2002).

A identidade atribuída pelos outros em interacção com o indivíduo não pode ser analisada fora dos contextos onde este está implicado. Assim, o processo de atribuição de

identidade produz, segundo Goffman as identidades sociais «virtuais». Enquanto a incorporação da identidade pelo próprio indivíduo, Goffman designa por identidades sociais «reais» (Martins, 2001). O indivíduo deve, portanto, construir a sua identidade «real» a partir de identidades sociais herdadas da geração precedente, de identidades «virtuais» adquiridas no decurso da socialização inicial ou primária e de identidades possíveis, como por exemplo profissionais, acessíveis no decurso da socialização secundária (Dubar, 1998).

Contudo, pode haver conflito entre a identidade social «virtual» e a identidade social «real», e quando isso acontece o indivíduo desenvolve «estratégias identitárias» para atenuar o desvio entre as duas identidades. As estratégias identitárias podem assumir duas formas, podem ser «externas» que resultam entre o indivíduo e os outros onde este tenta adaptar a identidade para si e para outrem. E podem ser «internas», onde o indivíduo procura conciliar a sua identidade anterior e a construção de novas identidades. A articulação entre as duas formas permite a construção de identidades sociais (Martins, 2001).

Importa também salientar, a distinção conceptual que Goffman faz entre identidade social, pessoal e identidade do ego. A identidade social é constituída pelas categorias sociais a que um indivíduo pode pertencer. A identidade pessoal refere-se à continuidade orgânica que cada indivíduo possui como por exemplo o nome, a aparência. A identidade de ego é a subjectividade do carácter inerente a cada indivíduo que advém do resultado das suas experiências sociais (Mendes, 2005).

Segundo Pollak (1992), o sentimento da identidade é o sentido da imagem de si, para si e para os outros, ou seja, a imagem que um indivíduo adquire ao longo da vida referente a ele próprio e a imagem que constrói e apresenta aos outros e a si próprio representa a maneira como quer ser percebida pelos outros. Nesta concepção de identidade existem as fronteiras físicas referentes ao corpo do indivíduo e as fronteiras de pertença ao grupo, relativas a um colectivo, onde os diferentes elementos são unificados formando o indivíduo. Neste sentido, a construção da identidade é um fenómeno que se produz em referência aos outros e aos critérios de aceitabilidade fazendo-se por meio da negociação directa com os outros.

A construção identitária pode ser entendida como um processo interactivo e não como um processo pré-determinado e condicionado, pois esta implica não apenas uma simples transmissão de modelos mas sim, uma construção que se faz em cada geração, envolvendo também as instituições por onde passam os indivíduos no processo de uma transformação social (Mano, 2003). Implica, portanto que os indivíduos não são mero reprodutores de modelos pré-existentes, são também capazes de agir na própria definição de si mesmos. Significa que o percurso de vida de cada indivíduo é uma construção objectiva e subjectiva

elaborada a partir das interações em determinados contextos onde os indivíduos aliam a sua liberdade individual com um conjunto de experiências e de escolhas. Todos os acontecimentos marcam o percurso do indivíduo e servem para definir a sua identidade social e individual. Contudo, a identidade não se resume apenas a uma totalidade de acontecimentos, resume-se pela sua integração e transformação ao longo do percurso de vida (Mano, 2003).

4.2 Identidade e formação

A formação revela-se uma actividade com valor de uso, experiência, acção e interacção num determinado contexto que produz construções sociais, normas e aprendizagens, revela-se também uma actividade que implica o sujeito no uso de si e na apropriação do sentido de si no mundo (Charlot *cit in* Silva, 2005). Para os indivíduos a formação torna-se um investimento consentido que vai envolver dinâmicas identitárias de diferenciação, afirmação ou confirmação identitária (Barbier *cit in* Silva, 2005).

A formação traduz-se numa aprendizagem onde o indivíduo se vai construindo a si próprio na aproximação ao mundo e aos outros numa contexto espaço/tempo que inclui interações e acontecimentos numa relação de formação no e com o mundo. Importa referir que existe uma relação entre formação e construção de identidade, ao considerar-se a aprendizagem e a formação como uma condição da existência numa temporalidade biográfica e social que inclui todos os acontecimentos do ser individual (Silva, 2005). A aprendizagem e a formação tornam-se uma aproximação do indivíduo ao mundo, aos outros e a si próprio. A relação do indivíduo com o saber pressupõe uma relação identitária, dado que,

“aprender adquire sentido em referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si próprio e àquela que quer dar aos outros” (Charlot *cit in* Silva, 2005, p. 2076).

Neste sentido, quando se perspectiva a formação, essencialmente a de adultos, implica falar sobre as experiências dos indivíduos como autores e co-autores de um processo biográfico. A importância destas mesmas experiências demonstra também a possibilidade de reflexão sobre a identidade vivida e atribuída. Deste modo, os dispositivos de formação são inerentes ao indivíduo que despoletam através da narrativa biográfica. Assim, a formação será construída com base na identificação de necessidades de formação, sendo também incitadora de dinâmicas reflexivas e investigativas (Silva, 2004).

Os modos de construção de identidades sociais e categorias sociais a partir dos campos escolar e profissional emergem de um processo relacional e biográfico, pois tanto o escolar como o profissional constituem domínios de identificação dos indivíduos e esta construção só pode ser feita através das representações individuais e subjectivas dos próprios indivíduos (Dubar, 1998). Conjuntamente com esta construção está também inerente o contexto de referência como por exemplo, familiar, escolar, partidário, entre outros.

Existem diversas formas de viver a formação, associadas a identidades diferenciadas que têm reflexo nos trajectos de vida. Esta questão pode ser entendida através de três eixos, o estrutural, longitudinal e interaccional. O eixo estrutural está associado às posições que os indivíduos adquirem no seu contexto de origem, regra geral no meio familiar. Neste caso a socialização desempenha um papel fundamental, pois proporciona a aquisição de competências, linguagens e valores que se tornam importantes na definição da identidade. O eixo longitudinal está ligado ao processo evolutivo da formação e da construção das identidades e o eixo interaccional está relacionado com a relação dos indivíduos com o percurso formativo (Abrantes, 2003). A formação pode tornar-se uma condição de acesso e sucesso ao trabalho, possibilitando a realização pessoal e profissional.

Deste modo, a formação e o trabalho vão permitir também a construção de identidades profissionais, concedendo estas especificidades aos diferentes grupos profissionais. Ou seja, as identidades profissionais são construídas por referência aos contextos profissionais (Silva, 2004). Segundo Pereira (1999), as identidades profissionais podem ser entendidas como constituídas por quatro elementos, sendo eles, o dilema face a uma identificação progressiva com o papel que cada indivíduo desempenha; a respectiva concepção desse papel; a antecipação da carreira implicando escolhas constantes; e a imagem de si mesmo, a forma como cada um se auto-percepciona nos papéis que desempenha e o grau de satisfação nesses mesmos papéis.

As identidades profissionais não possuem um tempo próprio e definido, dado que, os indivíduos vão reformulando as perspectivas profissionais que têm a seu respeito. A construção das identidades profissionais está também relacionada quer com as interacções que o indivíduo vai estabelecendo na sua profissão, quer com a construção simbólica, pessoal e interpessoal que essas mesmas interacções implicam (Pereira, 1999).

De salientar também, que as identidades profissionais são associadas a uma forma de uma identidade social, isto é, pode ser associada a um processo de socialização na profissão através do qual o indivíduo assume diversos papéis dentro do seu grupo profissional (Forte, 2005).

No entanto, a existência de diferentes identidades dentro do mesmo grupo profissional não implica necessariamente uma identidade colectiva. Para Sainsaulieu (citado por Pereira, 1999), a identidade colectiva torna-se uma utopia pois apesar de haver pontos em comum, é difícil conseguir que o mesmo espírito, qualidade, experiência e dinamismo seja comum a todos os que trabalham com as mesmas funções e no mesmo local. A identidade consolida-se pela diferenciação pois existem elementos identitários que permitem perceber quando se refere a uma determinada profissão.

Deste modo, considera-se a formação é essencial pois promove o desenvolvimento de novas competências profissionais permitindo aos indivíduos ter uma visão de mudança ou evolução no exercício da sua profissão contribuindo para uma realização pessoal e profissional (Forte, 2005). Contudo, é necessário uma compreensão das identidades e necessidades de cada indivíduo que podem encorajar ou desencorajar a aprendizagem na formação.

4.3 Consequências do curso EFA: competências adquiridas e auto- reflexão

O modelo teórico pelo qual se rege os cursos EFA está essencialmente pautado por preocupações de justiça social, dado que pretende dar voz e reconhecimento aos saberes e competências de vida que todo o indivíduo adulto pode adquirir por via formal ou não formal ao longo da sua vida. Rege-se também por pressupostos de igualdade e por oportunidades educativas, por dar prioridade a grupos sociais desfavorecidos (Nogueira, 2002).

O modelo EFA segue o princípio definido por Freire de que a aprendizagem não pode ter um fim em si mesma, orientando desta maneira o desenvolvimento dos módulos. Isto é, nos módulos mais teóricos existe uma preocupação dos formadores em adequarem as matérias aos contextos de vida dos respectivos formandos (as), às suas formas de aprendizagens, às suas motivações e investimento pessoal (Sarmiento, 2004).

A estrutura curricular dos cursos EFA possui também uma particularidade no que diz respeito à equipa pedagógica. Dela fazem parte não só os formadores quer de formação de base quer de formação profissionalizante, como também o mediador. A este cabe não só a coordenação da equipa pedagógica como também assegurar o processo de Reconhecimento e Validação de Competências, acompanhar e orientar o grupo de formandos ao longo de todo o processo desde a fase de recrutamento e selecção até ao final do percurso formativo (Ávila, 2005).

Actualmente no domínio da educação e formação de adultos, um dos aspectos relevantes é a inclusão de aprendizagens anteriores dos indivíduos desenvolvidas em diferentes contextos da vida. Estas aprendizagens e competências vão passar a ser o centro de novas metodologias de educação e formação de modo a ser valorizadas. O indivíduo é primordial nesta metodologia, sendo que a formação deixa de ser planeada a priori para passar a ser individualizada (Ávila, 2005). No entanto, a formação não pode valorizar unicamente a experiência individual de cada um, a formação deve ser um espaço de articulação onde por um lado está presente a experiência dos indivíduos e por outro a teoria.

Nos cursos EFA a aprendizagem torna-se um projecto pessoal, onde é necessário articular o ensino de novos conhecimentos com conhecimentos anteriores situando as aprendizagens próximas do indivíduo, salientando o seu capital cultural (Nogueira, 2002).

Após a passagem de indivíduos pouco escolarizados por um curso EFA, questiona-se que consequências daí vão decorrer para ele mesmo. Quando concluído o curso EFA, importa verificar de que modo se alteraram as práticas quotidianas dos indivíduos no que diz respeito por exemplo à utilização das competências-chave que estiveram no centro do curso. Contudo, as transformações ocorridas podem ser quase imperceptíveis para os próprios indivíduos dado que, as actividades que realizam quotidianamente podem ser as mesmas, apenas as diferenças podem situar-se ao nível dos modos de as realizar (Ávila, 2005). Importa salientar também, que para além da importância das competências, é também o facto de após conclusão do curso EFA, é a atribuição de um diploma escolar. Para Bourdieu (1980) citado por Ávila (2005), o diploma representa a objectivação do capital cultural concedendo um valor «convencional, constante e juridicamente garantido». Para a sociedade, o diploma assume um determinado valor na medida que, é reconhecido pelos outros, produzindo efeitos na auto-estima dos indivíduos.

A obtenção do diploma escolar permite mostrar a concretização de uma etapa ambicionada, reforçando sentimentos de melhoria de auto-imagem que estavam ocultos com a reduzida qualificação escolar. Para além do valor pessoal, o diploma tem valor social, visto que, nas diferentes redes e contextos de sociabilidade ter ou não ter um determinado grau de escolaridade condiciona o modo como os indivíduos se posicionam e são pelos outros posicionados. Ou seja, o estatuto social sofre alterações com a atribuição de um diploma escolar (Ávila, 2005).

O aumento da qualificação escolar permitida pelos cursos EFA relaciona-se também com uma situação profissional. Existem algumas expectativas quando se frequenta um curso EFA, nomeadamente no que diz respeito a pôr fim a uma situação de desemprego e um

possível contrato de trabalho, ganhando-se assim ambições e projectos profissionais. Embora a melhoria da qualificação escolar seja considerada fundamental para a situação profissional, não quer dizer que seja uma situação automática. Desta maneira, o alcance do grau de escolaridade contribui para a reformulação de projectos quer pessoais quer profissionais.

Capítulo V: Metodologia de Investigação

Neste capítulo é apresentada a fundamentação metodológica do trabalho de investigação realizado. Para o efeito, começa-se por definir a natureza e os objectivos que orientaram a realização desta investigação. De seguida, justifica-se a metodologia utilizada e as opções tomadas. Considerando os objectivos propostos para este estudo, optou-se por realizar uma investigação de natureza qualitativa.

5.1 Problemática da investigação e os seus objectivos

O estudo apresentado tem como objectivo analisar as imagens e concepções que as mulheres-formandas do curso EFA de Técnicas de Acção Educativa de nível secundário têm sobre si e a forma como a frequência de um curso de formação profissional e as aprendizagens ao longo da vida poderá influenciar essas mesmas imagens e concepções.

Pretende-se também compreender o modo como estas mulheres-formandas caracterizam o seu percurso de formação e de desenvolvimento pessoal no que diz respeito às razões da escolha do curso EFA e os principais motivos que as levaram a frequentar a acção de formação, assim como, analisar a importância do seu percurso de vida e das competências que vão adquirindo. É necessário compreender a maneira como os cursos EFA possibilitam uma oportunidade educativa a adultos que se sentem excluídos devido às suas baixas qualificações educativas e profissionais.

De acordo com a temática em estudo, foram identificados os seguintes objectivos:

- Caracterizar e contextualizar a educação e formação de adultos.
- Compreender como a formação e as aprendizagens ao longo da vida se tornam uma condição para assegurar o desenvolvimento económico e social.
- Identificar a importância que a formação profissional assume na construção de novas identidades e realização pessoal.
- Analisar as expectativas das formandas em relação às suas trajectórias de vida e projectos futuros.

5.2 Os métodos e técnicas de investigação

A investigação só se tornará pertinente e válida quando são escolhidos os métodos necessários e mais adequados, isto é, aqueles que permitem aprender melhor a realidade em análise (Quivy e Campenhoudt, 1998). Deste modo, classificar os métodos é uma das principais tarefas da metodologia, permitindo cumprir a sua função de clarificar os seus campos de incidência, detectar os principais problemas que neles se levantam, codificar as soluções provisórias exploradas na investigação através da articulação dos respectivos percursos (Almeida e Pinto, 1995). A metodologia vai assim, servir-se dos métodos, dos percursos já feitos retirando deles a novidade produtiva. Segundo Almeida e Pinto,

“Os métodos são caminhos críticos percorridos por uma formação científica através das múltiplas investigações que foram desembocando em conhecimentos estruturadores da sua matriz teórica” (1995, p. 93).

O estudo que é aqui desenvolvido, de acordo com os objectivos propostos, enquadra-se no paradigma qualitativo de investigação. A abordagem qualitativa requer a existência entre um vínculo dinâmico entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito. A investigação qualitativa é flexível e particular, evoluindo ao longo da investigação permitindo obter uma maior profundidade e detalhe dos dados. Neste caso, o investigador observa os indivíduos e as interacções entre eles, participa em actividades, entrevista pessoas-chave, conduz estudos de caso e analisa documentos já existentes (Grubits e Noriega, 2004).

Em anos recentes, o desenvolvimento das geralmente designadas metodologias qualitativas tem vindo a acompanhar uma *democratização* do papel dos sujeitos observados, afirmando-se a impossibilidade de racionalização científica para além da localização do *eu* num contexto histórico e social determinado. Verifica-se uma mudança na natureza do papel do investigador, que é cada vez mais um intérprete e construtor de situações socialmente enquadradas. É nesse domínio que o registo documental poderá permitir uma reflexão fundamental sobre as convenções e as atitudes integrantes do trabalho do investigador, sendo essencial relevar a *crítica constante*, a *reflexividade* e o *conhecimento construído*.

A origem da abordagem qualitativa teve inícios no século XIX na Alemanha, onde alguns académicos propuseram uma abordagem holística para o estudo dos fenómenos sociais. Na investigação qualitativa a realidade constrói-se a partir do quadro referencial dos indivíduos em estudo, cabendo ao investigador interpretar o significado acção humana e não apenas descrever comportamentos (Grubits e Noriega, 2004).

Segundo Fernandes (1991), o objectivo central da investigação qualitativa prende-se com a compreensão profunda dos problemas, onde o investigador é ele mesmo o “veículo” de recolha de dados e a qualidade dos dados depende da sua sensibilidade, integridade e conhecimento. Para a perspectiva qualitativa o foco da investigação centra-se na compreensão dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas acções, estes significados só podem ser compreendidos se forem analisados dentro de um contexto.

Segundo Chizzotti, a pesquisa qualitativa readquire actualmente, um campo transdisciplinar que envolve todas as ciências humanas e sociais e da educação e assume paradigmas de análise que derivam do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do construtivismo, entre outros

“O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objectos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objecto de pesquisa” (2003, p. 221).

A investigação torna-se um processo rigoroso e sistemático de analisar a realidade, logo, tantos os métodos e técnicas que permitem desenvolver esta mesma análise possuem vantagens e desvantagens e consoante a resolução do problema podem ser feitas as escolhas relativamente à metodologia a utilizar.

Numa investigação é importante escolher e definir as técnicas de recolha de dados mais adequadas de modo a permitir uma boa avaliação da investigação e que seja representativa daquilo que se pretende estudar. A técnica de recolha de dados utilizada permite ser abrangente e ultrapassar limites no tratamento de dados, permite também despontar diferentes visões dos indivíduos sobre um tema definido dentro de um grupo (Galego e Gomes, 2005). Nesta investigação optou-se por utilizar o *focus group* para a recolha de dados.

O *focus group* situa as suas raízes históricas em Merton, por volta do ano de 1941, tornando-se uma importante estratégia de pesquisa por parte dos cientistas sociais. Merton defendia a ideia de que as perguntas fechadas não proporcionavam respostas exactas, pois poderia haver uma influência na construção dos questionários e limitar o indivíduo a respostas fechadas, logo desenvolveu um sistema que consistia perguntar a um conjunto de indivíduos que descrevessem as suas respostas de modo a estas possibilitarem novas linhas de reflexão (Galego e Gomes, 2005).

Deste modo, o *focus group* é uma técnica qualitativa, cujo objectivo prende-se com o controle da discussão de um grupo de indivíduos, onde o mais importante é a interacção entre os participantes. O mediador da discussão deve estabelecer e facilitar a discussão (Kaufman, 2003). O *focus group* promove a intercomunicação entre os membros que são sujeitos a acontecimentos comuns cujo objectivo é recolher material discursivo de acordo com as realidades e vivências dos indivíduos que fazem parte do grupo em estudo.

A proposta inicial do *focus group* prendia-se com a realização de uma “entrevista focalizada” a um grupo de indivíduos que eram seleccionados previamente pelos investigadores, onde se pretendia obter informações sobre a vida diária e sobre as formas de como cada indivíduo influencia e é influenciado pelo outro em situações de grupo. Com o *focus group* procura-se também compreender os fenómenos sociais, podendo o resultado final ser largamente descritivo. Este privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos que participam no grupo, não sendo possíveis captar de outra forma (Galego e Gomes, 2005). Esta situação possibilita ao investigador observar a construção de um conhecimento numa situação real de dinâmica de grupo.

Para se iniciar uma investigação é necessário ter cuidados éticos, essencialmente nas ciências sociais o cuidado tem de ser redobrado visto estar a lidar-se com intimidade e subjectividade dos sujeitos. Para a constituição do *focus group* é necessário um moderador ou mediador que vai guiar o grupo, de aproximadamente dez pessoas, numa discussão cujo objectivo é revelar experiências, sentimentos e percepções. O papel do moderador resume-se a promover a participação de todos os indivíduos, evitar que a discussão disperse dos objectivos pretendidos e a monopolização de alguns participantes sobre outros. Incentiva também os participantes a conversarem entre si e a trocar experiências. Os grupos são formados com participantes que têm características em comum (Kaufman, 2003). As entrevistas com *focus group* podem ser utilizadas em todas as fases de um trabalho de investigação, dado que procuram entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos.

É importante referir a necessidade de se delinear os critérios de equilíbrio do *focus group* e, neste caso específico, o grupo tem a característica principal de os indivíduos fazerem parte de um programa de educação de adultos, ou seja, possuem o critério de homogeneidade. Os grupos podem ter em conta as diferentes idades, sexo, origem geográfica entre outras variáveis (Galego e Gomes, 2005).

As limitações do estudo revelam-se de carácter exploratório, sendo que a amostra é de 14 mulheres-formandas que frequentam o Curso EFA de Técnicas de Acção Educativa a decorrer no IEFP da Guarda.

Deste modo, a pesquisa efectuada na investigação foi constituída por uma entrevista de grupo com as 14 mulheres-formandas, com carácter biográfico de modo a compreender a importância que a educação e a frequência do curso EFA tem para a vida delas e o que foi ou pode vir a alterar a forma como encaram o futuro profissional e pessoal. Para se conseguir um melhor aprofundamento da primeira entrevista e acentuar algumas questões que não tenham ficado respondidas, dividiu-se o grupo em três subgrupos. Estes pequenos grupos foram escolhidos pelas mulheres-formandas, dois deles tinha quatro e o outro tinha seis membros. Após a divisão fez-se novamente a entrevista com o objectivo de aprofundar alguns temas que não ficaram bem explícitos da primeira vez.

Na entrevista de grupo estiveram presentes todas as formandas, tendo sido realizada no dia 13 de Janeiro de 2009 e as entrevistas de pequenos grupos foram divididas, consoante escolha das formandas, de acordo com as suas disponibilidades e grau de relacionamento entre elas, da seguinte forma:

Quadro 10
Divisão dos grupos

1ª entrevista de pequeno grupo – 27/02/2009	2ª entrevista de pequeno grupo – 05/03/2009	3ª entrevista de pequeno grupo – 16/03/2009
Vera	Maria	Matilde
Sónia	Clara	Adelaide
Sofia	Patrícia	Beatriz
Sílvia	Augusta	Cláudia
	Luana	
	Cristiana	

A análise de conteúdo das entrevistas baseia-se segundo um registo epistemológico de acordo com a investigação qualitativa em educação e através de indução de categorias consoante o conteúdo analisado. Recorreu-se portanto, à análise de conteúdo para efectuar a análise dos dados que foram recolhidos através das entrevistas feitas às mulheres-formandas. A análise de conteúdo permite uma sistematização da informação presente nas entrevistas possibilitando organizar categorias importantes para a construção de um quadro conceptual.

No plano da análise dos dados Marshall e Rossman (1999) citado por Afonso (2005) identificam algumas fases que são fundamentais para a sua concretização. Numa primeira fase designada por *organização dos dados*, pretende-se que o investigador elabora leituras

contínuas de todo o material, permitindo a sua familiarização com a informação recolhida entrando de seguida com o processo interpretativo que leva realização de categorias.

“O desenvolvimento de categorias de significação resulta da interacção entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos.” (Afonso, 2005, p. 121)

Assim, após a leitura dos dados recolhidos das entrevistas procedeu-se a uma categorização dessa mesma informação, definida por Bardin como sendo “método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (1995, p. 37).

A apresentação dos dados foi elaborada de forma sistematizada através dos discursos obtidos das mulheres-formandas e da análise de conteúdo desses mesmos discursos. Foi então, feita a categorização de cada pergunta efectuada na entrevista de grupo, que foram sendo complementadas pelas entrevistas de pequenos grupos. De modo a agrupar as unidades de análise colocaram-se os respectivos excertos de frases das entrevistas correspondentes a cada formanda, considerados indicativos para aquela categoria de análise.

Quadro 11
Sistema de categorização

Categorias de Análise	Subcategorias de Análise
Importância da escolaridade	“Estudar para emprego encontrar”
	Adquirir competências
	Auto-estima: “estudar para os filhos ajudar”
Percurso escolares	Desvalorização da escola
	Desvalorização individual e familiar
	Dificuldades sentidas
	Condicionamento exteriores: económicos
	Abandono escolar: “a diferença que o dinheiro faz”
	Independência da família, constituição familiar
	Área desejada
	Incentivo familiar
Importância da educação: escolar e familiar	Educação como processo civilizatório
	Educação como processo de formação
	Diferentes métodos de ensino: passado e presente
Motivação das formandas na escolha do curso	Escolaridade: 12º ano
	Curso de Acção Educativa e escolaridade
	Bolsa de Formação
Cumprimento de expectativas iniciais	(Des)Estruturação do curso
	TIC
	Tempo de estágio
Aquisição de novas competências	Competências ao nível prático
	Competências ao nível teórico
Cumprimento das expectativas finais	Desejo de arranjar emprego
	Medo do que vai acontecer ao terminar o curso
Concretização de objectivos	A escolaridade desejada
	Obtenção de novos conhecimentos
Investimento em formação	“Vale a pena apostar, sim ou não?”
Mudanças sentidas a nível pessoal/familiar	Conflito com o papel de mãe e formanda
	Apoio familiar
	Novos objectivos
Experiência de ser formanda	Formanda - aprendiz
	Conflito entre o “eu” e o “eu formanda”
Aconselhamento futuro para frequência de formação	Novas aprendizagens e aumento de escolaridade
	Esforço, dedicação e sacrifício

5.2.1 A importância dos percursos de vida e das competências adquiridas: uma abordagem biográfica

Nas sociedades ocidentais prevalece o modelo escolar tradicional relativamente à formação dos indivíduos. No entanto, nas últimas décadas surgiram três grandes movimentos de contestação ao paradigma escolar, o primeiro designado por Escola Nova, surgiu nos anos 20; o segundo designado por Escola Permanente que surgiu nos anos 60 numa tentativa de resposta à crise social; por último, apesar de ainda aparecer com contornos mal definidos, surge através da procura de uma nova epistemologia de formação, onde vão ser evidenciadas as experiências das histórias de vida e o método autobiográfico (Nóvoa, 1997).

O modelo da Escola Nova provocou uma revolução pedagógica no sistema educativo, criou o estímulo à espontaneidade e à criatividade e valorizou a aprendizagem do método “aprender a aprender”, incentivando à participação do indivíduo no seu processo de aprendizagem. No modelo da Educação Permanente, o sucesso educativo passa pela capacidade de formar indivíduos capazes de se reciclarem constantemente, é acompanhado de uma revolução económica e tecnológica. No entanto, apesar destes modelos terem contribuído para uma ruptura com o sistema educativo, este ainda continuou durante algum tempo ligado à escolarização. O que importa aqui, é o modelo que procurou desenvolver novas estratégias pedagógicas ligadas a uma nova epistemologia da formação, onde se procura trabalhar com histórias de vida e autobiografias (Nóvoa, 1997).

A tradição das histórias de vida remete para a Escola de Chicago nos anos 20, centrando-se estas em realidades designadas do desvio social como por exemplo a pobreza e exclusão social, imigração e segregação étnica, criminalidade, delinquência juvenil, entre outros. Os autores da Escola de Chicago, consideravam que estes fenómenos *ganhavam evidência* no contexto urbano são por isso entendidos como um laboratório social. Neste sentido, as histórias de vida serviram para estudar a diferença entre civilizações e grupos sociais, logo podiam ser úteis para estudar as singularidades assim como as semelhanças de cada indivíduo (Leite, 2003). Os trabalhos desenvolvidos pela Escola de Chicago assumiram um papel importante na produção da Sociologia pelo recurso a observação social e a entrevistas directas. Apesar de um longo período de desinteresse pelas histórias de vida, actualmente, elas voltam a ganhar espaço e a serem utilizadas por diversas áreas.

A questão epistemológica deste novo modelo de formação de adultos, centra-se numa concepção de formação onde permite ao indivíduo “pensar-se na acção”. Neste modelo o indivíduo tem de construir a sua própria formação com base num balanço de vida (passado e

futuro), onde deve estar sempre presente o conceito de reflexividade crítica. Segundo Pineau citado por Nóvoa (1997), situando-se numa perspectiva sociológica, considera as histórias de vida como um método de investigação-acção, que procura estimular a auto-formação, no sentido em que uma trajectória de vida implica uma tomada de consciência e uma reflexão crítica de cada um. As biografias podem ser ao mesmo tempo um meio de investigação e um instrumento pedagógico. A abordagem biográfica torna-se fundamental na formação de adultos, dado que, se rege pelo princípio em que o indivíduo através da compreensão do seu percurso de vida se vai formar, implicando-se no seu percurso de formação.

A abordagem biográfica está associada aos trabalhos da Escola de Chicago mas também conheceu outros usos como instrumento de investigação, como por exemplo, a Antropologia e à Sociologia da Família. As biografias não pertencem apenas a um único campo do saber, possuem uma herança pluridisciplinar, pois não se refere apenas à esfera privada da vida individual (Dominicé, 1997) mas às questões sociais.

Na área das ciências sociais as pesquisas com a abordagem biográfica têm utilizado diferentes terminologias. Na área da educação adopta-se o método autobiográfico e as narrativas como método de investigação-formação. Ao considerar-se a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou diários pessoais pretende compreender uma vida, para reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos indivíduos em diferentes contextos. Na área educacional as biografias são utilizadas como fonte histórica, onde cada texto pode ser utilizado como objecto de análise (Souza, 2006).

Para se proceder à recolha de histórias de vida podem ser adoptadas diversas fontes e agrupadas em duas dimensões, isto é, existem os diversos documentos pessoais que comportam diários, cartas, fotografias e objectos pessoais e as entrevistas biográficas que podem ser orais ou escritas. Actualmente, as histórias de vida são utilizadas na formação de adultos, tem em conta os saberes experienciais e as aprendizagens construídas ao longo da vida como uma reflexão do conhecimento que o adulto tem de si (Souza, 2006).

Segundo Pineau (citado por Souza, 2006), faz uma diferenciação entre autobiografias, relatos de vida, histórias de vida e narrativas de formação. Considera que a autobiografia expõe a própria vida, uma vez que o indivíduo está sujeito ao papel vivido enquanto actor e autor das suas próprias experiências. Neste caso, é o próprio indivíduo que descreve a sua vida a partir da interpretação e reconstrução que faz das suas próprias experiências, não tendo a intervenção de qualquer intermediário. O relato de vida tanto pode ser oral como escrito e pode ser utilizado num processo de investigação e formação e em investigação e intervenção. O termo história de vida corresponde a uma denominação em formação e em investigação,

dado que se revela importante para uma auto compreensão daquilo que o indivíduo é, das aprendizagens que constrói ao longo da vida, das experiências e de um processo de conhecimento de si e da atribuição de diferentes significados aos factos que movimentam a vida quer individual quer colectiva. As narrativas de formação englobam as trajectórias de escolarização e formação e numa abordagem formativa compreende as experiências dos indivíduos em contexto de formação.

Ainda nesta perspectiva existem as biografias, narrativas sobre a história de vida de cada indivíduo possuem normalmente fins literários e finalidades históricas, implicando esta, dois autores principais que são o autor da biografia e o biografado. Outros elementos podem ser chamados a intervir e dar o seu contributo (Pereira, 1999).

Neste sentido, as histórias de vida e o método autobiográfico são relevantes no contexto da formação, porque pretendem que o indivíduo tome consciência de si e das suas aprendizagens ao longo da vida, assim como, que faça um trabalho de reflexão acerca dos seus percursos de vida.

Analisar os percursos de vida, torna-se necessário fazê-lo através de uma conceptualização da vida quotidiana, que segundo os etnometodólogos a apreensão do real-social encontra-se precisamente nos pormenores empíricos da própria vida quotidiana, ou seja,

“há uma insistência, por parte dos etnometodólogos, na natureza activa e consciente das formas de conduta, no carácter emergente do significado, o qual não se deve deduzir de um conjunto de normas ou colecção de dados, mas induzir-se com base nas experiências de vida.” (Pais, 2002, p. 160)

Assim, para explicar e interpretar cientificamente a acção social pode recorrer-se à realidade da vida quotidiana, ligada ao senso comum. Para que esta análise possa ser realizada, o recurso ao método biográfico é uma das possibilidades. Isto porque, cada biografia revela uma prática humana e um resumo de uma história de vida que aparecem associados a uma estrutura social (Pais, 2002).

Os etnometodólogos pretendem estudar o modo como os indivíduos constroem e assimilam as suas vidas quotidianas, direccionando a atenção para a compreensão dos comportamentos dos indivíduos em articulação com o contexto onde habitam. Para eles é fundamental que numa investigação as histórias de vida não sejam analisadas isoladamente mas sim, em conjunto com outros métodos como a entrevista, observação participante, entre outros (Pereira, 1999).

A perspectiva fenomenológica pretende valorizar a componente subjectiva do comportamento dos indivíduos, ou seja, ao estudar as histórias de vida os investigadores têm como finalidade perceber os significados que os indivíduos atribuem às suas vidas e como constroem esses mesmos significados (Pereira, 1999).

Segundo Ferraroti (citado por Pais, 2002), o método biográfico proporciona duas possíveis utilizações de biografia. A primeira utilização é quando a biografia é considerada como sendo representativa, uma vez que deve representar a estrutura envolta de um modelo de vida individualizada. A segunda utilização é quando a biografia dá origem a modelos interpretativos. No entanto, a aplicação das biografias deve abordar as duas utilizações, mantendo uma relação dinâmica entre elas.

Segundo o interaccionismo simbólico, a experiência humana é mediada pela interpretação, verificando que os significados das situações e dos acontecimentos são atribuições feitas pelos indivíduos. Neste sentido, a interpretação que cada indivíduo dá à sua vida corresponde a um acto partilhado com os seus referentes (Pereira, 1999).

Na exposição do conceito de identidade narrativa assume uma importância teórica na medida que em que o diálogo com os outros é fundamental na construção da consciência de cada indivíduo, no entanto, a identidade de cada um presente mantém sempre firme. Neste sentido, as narrativas que cada indivíduo elabora de si mesmo define a sua trajectória de vida, pois cada indivíduo é portador de várias subjectividades e é fruto de um trabalho constante de construção de identidade no espaço e no tempo (Mendes, 2005).

O decurso de construção de uma história de vida começa por ser individual e interno dependendo da selecção que o indivíduo faz sobre os acontecimentos que vai relatar. As histórias de vida baseiam-se nas experiências valiosas que decorreram ao longo da vida de cada indivíduo.

Capítulo VI: Frequentar um curso EFA – importância e aprendizagens

Neste capítulo irão ser apresentados os dados adquiridos no *focus group*, ou seja, através das entrevistas elaboradas às mulheres-formandas onde se tentou compreender uma diversidade de situações desde a importância atribuída à educação, incluindo a escolaridade formal e aprendizagem não formal e como a frequência do curso EFA permite concretizar objectivos de vida, tendo repercussões nas suas práticas quotidianas. Neste sentido, os dados obtidos das entrevistas revelam-se como sendo uma sistematização dos discursos, onde os dados são apresentados consoante foi descrito no capítulo da metodologia.

6.1 Importância da escolaridade: “estudar para emprego encontrar”

A instituição escolar torna-se por si só um dos factores de diferenciação entre grupos etários, logo seria importante criar esforços relativamente aos limites de idade para frequentar a escola. Deste modo, haveria o pressuposto da abertura de possibilidades de escolarização em todos os níveis para todas as idades (Bourdieu, 1987).

Até meados do século XX predominava uma visão optimista em relação à escolarização tendo lhe sido atribuído um papel central na superação do atraso económico. Ou seja, supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação para todos, onde os indivíduos que se destacassem devido aos seus dons individuais avançariam no seu percurso escolar. No entanto, nos anos 60 do século XX ocorre uma crise desta concepção e, Bourdieu propõe uma nova interpretação do paradigma escolar e da educação, onde aponta uma estreita relação entre o desempenho escolar e origem social (Nogueira e Nogueira, 2002). Para Bourdieu (1964) onde se via igualdade de oportunidades e justiça social passou a ver-se reprodução e legitimação das desigualdades sociais onde os jovens de camadas médias e baixas não tinham o mesmo acesso e a mesma justiça social perante os jovens de classe altas.

Um dos pontos fundamentais da teoria de Bourdieu é que os indivíduos não competem em condições igualitárias na escola mas são antes indivíduos socialmente constituídos que transportam consigo uma preparação social e cultural diferenciada. Neste sentido, o sucesso dos indivíduos na escola não dependeria dos seus dons pessoais mas sim da sua origem social.

A crescente generalização do trabalho feminino e a diminuição de discriminações relativamente ao género advém de certo modo, das recentes mudanças no mercado de trabalho. No entanto, apesar das mudanças as desigualdades de género ainda subsistem nos tempos actuais e num contexto de generalizada flexibilização as mulheres registam em relação aos homens altas taxas de desemprego (Teixeira, 2008). Segundo as estatísticas anuais do IEFP⁸ (2008), 56,9% dos desempregados era do género feminino em comparação com os 43,1% do género masculino, verificando-se que as mulheres continuam a representar a maioria dos desempregados.

No que concerne às habilitações escolares, o desemprego feminino apresentou sempre valores superiores ao masculino independentemente do nível de escolaridade, assumindo, relativamente ao total de cada ciclo habitacional percentagens acima de 53,7%, sendo que a maior diferença registou-se nos desempregados com o ensino superior, 68,5% para as mulheres e 31,5% para os homens (Relatório anual do IEFP, 2008). No que diz respeito à escolaridade, existe um forte investimento pela população feminina no processo de escolarização, considerado como uma estratégia para uma distinção entre géneros e mobilidade social.

Para estas mulheres-formandas alcançar um determinado grau escolar tem-se revelado essencial, dado que consideram que ao estudar poderão ter mais hipóteses de encontrar um emprego, podendo contribuir para uma melhoria das suas condições de vida, sobretudo pela integração por via do trabalho, como poderemos constatar pelos seguintes excertos:

“Para mim pessoalmente é conseguir um novo objectivo que não tinha até agora, porque é a tal coisa, uma pessoa tinha o 9º ano... e com mais estudos talvez consiga um melhor trabalho, um melhor emprego.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Mais facilidade de arranjar emprego.” (Maria, 26 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Muito importante porque se tivermos uma maior escolaridade, se tivermos por exemplo o 12º temos mais possibilidades de arranjar um trabalho melhor, outro tipo de trabalho, não estamos tão limitadas em termos de trabalho. A escolaridade hoje em dia influencia cada vez mais.” (Vera, 35 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

⁸ Para saber mais sobre o assunto, ver www.iefp.pt (último acesso em 13 de Maio 2009)

Adquirir competências

Para além do objectivo de estudar e melhorar as habilitações escolares para conseguir um novo e melhor emprego, há também quem considere que o mercado de trabalho está mais competitivo e necessite de melhorar ou adquirir novas competências para poder estar actualizada.

“Porque o mercado está cada vez mais exigente e há competitividade e nós também temos que estar preparadas para isso, temos que trabalhar para adquirirmos mais competências e sermos mais independentes.” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

Auto-estima: “estudar para os filhos ajudar”

O aumento da escolaridade possibilita sentir um aumento de auto estima e a concretização de sonhos, assim como também permite adquirir outros tipos de conhecimento para poderem acompanhar os filhos e auxilia-los a nível escolar:

“Para mim é um sonho que vou realizar.” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Quería dizer que além de ser importante cria em nós talvez uma auto estima mais forte (...)” “... e até mesmo ao nível dos nossos filhos, em termos sociais, sabermos muitas das vezes um tema ou qualquer situação que nós já tenhamos à vontade para discutir, falar, de poder ajudar nos trabalhos de casa dos nossos filhos, acho que é importante também, colaborarmos e podermos ajudar nas tarefas deles.” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Atingir o maior nível de conhecimento, de cultura geral e sentirmo-nos bem connosco próprios. Para nos integramos mais a nível da sociedade e até mesmo para nosso bem” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

As mulheres-formandas sentem que aumentar a escolaridade, permite melhorar a auto estima e auxiliar os filhos nos trabalhos de casa. Temem o aumento da escolarização dos filhos e que elas não consigam acompanhá-los, existindo posteriormente uma inversão de papéis onde os filhos se tornam mais competentes. Sentem que o papel de mãe, enquanto transmissor de conhecimentos, valores e educação, é questionado e posto em causa se os filhos ultrapassam a escolaridade e revelam mais conhecimentos.

6.2 Percursos escolares

Na perspectiva de Bourdieu, a escola não era uma instituição imparcial, apenas seleccionava os mais talentosos e tinha um papel forte na reprodução de desigualdades sociais. Para o autor a escola representava os valores dos grupos dominantes, convertendo esses mesmos valores em diferenças académicas e cognitivas relacionadas com os dons e méritos de cada indivíduo (Nogueira e Nogueira, 2002). Bourdieu procura estabelecer uma relação entre as práticas culturais e as preferências em assuntos como a educação, ou seja, considera que estão ligadas pelos diplomas escolares e à herança familiar.

Cada formanda tem uma visão muito própria de como decorreu o seu percurso escolar e da maneira como se sentiram nele. Se por um lado houvesse quem se sentia bem em frequentar a escola e apenas teve de abandonar por questões financeiras que impossibilitavam a sua continuidade, por outro lado, há quem considere que andar na escola não valia a pena, acabando por desistir porque não tinham resultados positivos, levando a uma desmotivação contínua. No entanto, grande maioria abandonou a escola por vontade própria, não valorizando na altura a mesma. Actualmente reconhecem, que deveriam ter seguido um percurso diferente, percebendo que neste momento a escolaridade é importante.

Desvalorização da escola

As mulheres-formandas durante o seu percurso escolar sentiam que a escola não lhes trazia uma realização pessoal, desvalorizando a escola e o ensino. Descrevem o seu percurso escolar de forma negativa, atribuindo-lhes alguns sentimentos de desilusão.

“Com altos e baixos.” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Frustração de estar sempre fechada.” (Sofia, 20 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu gostava mais de andar a ver as montras” (Vera, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu andei durante muito tempo a pensar que era um autêntico disparate (risos) a sério no meu ciclo, a partir do 7º ano já nem tanto, eu só dizia assim, o que é que eu ando aqui a fazer.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

Contudo, uma das entrevistadas, apesar de considerar que o seu percurso escolar foi uma desilusão, sente arrependimento de não ter continuado a estudar na altura que devia, tendo neste momento a oportunidade para concluir o que devia ter concluído há anos atrás.

“ Com desilusões.” “Eu até diria mesmo arrependimento de nós não termos continuado a estudar na altura, termos tido um percurso mais prolongado, então isto é uma oportunidade para isso.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

Desvalorização individual e familiar

A desvalorização atribuída à escola não assinalado como o factor para o abandono escolar. Existiu também uma desvalorização individual, preferindo trabalhar em vez de estudar, ou até mesmo considerar que estudar não era função para elas. Apesar da família incentivar o estudo, as entrevistadas desvalorizaram a opinião familiar, não considerando que seria a melhor opção para elas.

“os meus pais queriam que eu continuasse a estudar mas, eu para mim preferia sacrificar-me a trabalhar do que estudar, não gostava” (Cláudia, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu sentia-me danada porque queria sair de lá e não me deixavam [pais]. Não foi sempre mau, eu até gostava de lá andar só que estudar não era para mim.” (Maria, 26 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

De referir que uma das entrevistadas desvalorizou a escola portuguesa relativamente à escola francesa e aos métodos de ensino que diferem de escola para escola.

“Eu tinha gosto, tinha brio nas minhas coisinhas.” “Só não gostei da de cá [Portugal], porque a de lá [França] era diferente não tem nada a ver com a de cá.” (Clara, 35 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

Dificuldades sentidas

A diferenciação do ensino cria uma percentagem de insucesso escolar, porque a escola existe para um grupo médio de alunos que ignora quer os menos capazes quer os sobredotados, não tendo em conta as aprendizagens de cada um. O insucesso escola pode assim explicar-se por uma questão curricular que se prende com a uniformização dos conteúdos e dos ritmos de aprendizagem. A existência de uma uniformização dos conteúdos escolares, só se torna possível através da diversidade de interesses de aprendizagem dos alunos. Contudo, a diversidade individual, assim como, as diferenças sociais criam também desigualdades ao nível

escolar, sendo necessário a existência de uma metodologia que ajude a ultrapassar as dificuldades (Pacheco, 1995).

“Eu foi mais porque chumbava, porque a minha dificuldade era com o português, eu não conseguia e decorava e continua a ser o mesmo problema que agora (...)” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

Condicionalismos exteriores: trabalhar para dinheiro ganhar

Um dos factores intimamente relacionado com o trabalho infantil e a sua exploração é a pobreza nas suas diversas vertentes. Os baixos rendimentos familiares para além de condicionar os níveis de privação das necessidades básicas condicionam também, um contexto sociocultural de qualidade e o acesso a um trabalho com a remuneração devida (Nascimento, 2008). Desta forma, existem crianças que se afastam precocemente da escola, iniciando-se em actividades produtivas, ou então, trabalham duplamente quer na escola, quer em diversas actividades produtivas. Normalmente, as crianças ingressam no mundo do trabalho por acção adulta, pressionados pela necessidade, mas podem também ingressar por vontade própria, procurando uma mobilidade social (Sarmiento, 2008).

“ Eu pelo contrário tive mesmo de deixar de estudar para trabalhar... não é que eu não quisesse estudar mas...” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“O meu correu muito bem [percurso escolar], só tive de parar por dificuldades económicas. O balanço foi muito positivo, nunca tirei um satisfaz, foi sempre para cima.” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

O facto de, de algumas formandas terem iniciado a sua vida profissional enquanto estudavam contribuiu também para uma maior desmotivação na escola, acrescido pelo facto de conquistarem alguma independência financeira. A independência monetária levou também a uma constituição familiar antecipada, outra das razões para um abandono precoce na escola.

Abandono escolar: a diferença que o dinheiro faz

O abandono escolar está associado a diversas causas, desde o apelo ao trabalho conseguido pela facilidade de obter um emprego não qualificado por parte dos jovens, a dificuldades económicas da família, da cultura e da desmotivação pela escola. O fracasso escolar torna-se também um fracasso pessoal e social, sendo que a escolarização é um factor condicionante de estratificação social (Caetano, 2005).

Algumas das entrevistas, abandonaram a escola essencialmente devido a factores económicos, sentiram necessidade de trabalhar e ganhar a sua independência financeira, não valorizando desta forma a necessidade de qualificação.

“Eu deixei de estudar porque comecei a trabalhar, tive o gosto do dinheiro.” (Sofia, 20 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Houve um ano que chumbei no 8º ano e depois estava sempre a ser castigada e então como não gostava de estar em casa disse à minha mãe que ia trabalhar. Fui trabalhar para um restaurante, ganhava muito dinheiro, tive acesso a tudo aquilo que eu queria, roupas de marca, tudo o que era bom e a partir daí foi muito difícil voltar atrás.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“O meu foi bom apesar de um percalço, foi o facto de eu começar a trabalhar nas férias grandes e aos meus 15 anos, o dinheiro, em termos monetários foi aliciante (...).” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

Independência da família, constituição familiar

Outro dos factores para além da independência familiar para o abandono escolar foi o facto de as entrevistadas quererem constituir família.

“Eu sou sincera, eu desisti durante muitos anos... desisti, acomodei-me, ganhava bom dinheiro... e depois comecei a construir a minha família, acomodei-me.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Antigamente formava-se família mais cedo, as pessoas têm um bocado a independência que não se tem enquanto jovem e queria-se conseguir trabalho, agora já não é bem assim, é preciso mais estudos.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

Área desejada

Não poder seguir uma área pretendida a nível escolar devido a dificuldades em determinadas disciplinas foi também outro factor de desistência. Algumas das entrevistadas optaram por abandonar a escola devido a não conseguirem a área de estudo que desejavam, por terem à partida dificuldades em determinadas matérias que aquela área teria.

“Também foi um bocado não seguir o ramo que eu queria.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu acho que é mais quando chegamos ao 9º ano e queremos seguir determinados cursos e não podemos, queria uma frustração muito grande... a mim foi o que me fez desistir.” “(...) queria Educação Física e eu matemática não sabia e a Educação Física passa pela matemática” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

Incentivo familiar

O incentivo familiar para continuar a estudar ou o apoio enquanto andavam a estudar foi outra das temáticas debatidas, analisando qual a atitude da família quando tomaram a decisão de abandonar a escola. Algumas das entrevistadas sentiram apoio familiar para prosseguir os estudos, tendo sido opção delas abandonar a escola.

“A minha mãe apoiou-me, o meu pai não, mas é normal, o meu pai só queria que eu tirasse uma formação superior e estudar, estudar, estudar mas a minha cabeça já não dava para mais, estava numa altura em que era capaz de explodir mas depois acabou por compreender uma vez que estava a trabalhar, como não fiquei em casa (...)” (Sofia, 20 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“A mim sempre me exigiram que eu andasse na escola, apoiavam-me e obrigavam-me a andar na escola.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Eu já estava há três meses a trabalhar quando ela soube que tinha desistido das aulas. No princípio quase que me ia comendo viva mas depois lá acalmou.” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“Eu pronto, não tinha apoio dos meus pais porque eram separados, o meu estava longe de mim e a minha mãe estava na Suíça, portanto só tinha o apoio dos meus avós que foram eles que me criaram.” (Vera, 35 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“Os meus pais até hoje me chateiam a cabeça por ter deixado os estudos, aliás se eu estou hoje aqui e vim para aqui para o curso foi porque levei muito na cabeça para voltar a estudar.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

Pelo contrário, houve entrevistadas que não sentiram qualquer tipo de apoio família para continuar a estudar, houve uma desvalorização da escola por parte da família, não incentivando o prosseguimento dos estudos.

“A mim foi o meu pai que me tirou, eles é que quiseram” (Clara, 35 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“A minha mãe também não se importou porque eu não andava lá a fazer nada” (Augusta, 33 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“A minha também aceitou como não tinha resultados positivos nos estudos achava que só estava a gastar dinheiro, como se costuma dizer.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

Verifica-se através dos excertos acima apresentados, que nem sempre houve o incentivo escolar necessário para uma prossecução dos estudos, levando também a um abandono escolar precoce. A falta de incentivo familiar está ligada aos modelos culturais distintos das diversas classes sociais que colocam os indivíduos oriundos de cada classe em relações desiguais com a cultura valorizada e transmitida pelas instituições escolares (Bourdieu citado por Perrenoud, 1970). Ou seja, consoante a classe social assim se revela o capital cultural e a predisposição perante a instituição escolar. Dado que, as práticas familiares têm lugar num espaço pedagógico as relações de poder e controlo que estas exercem estão interligadas às componentes espaciais como por exemplo os locais de estudo, materiais disponíveis em casa, entre outras, influenciando deste modo a situação escolar de cada um (Neves e Morais, 1996).

6.3 Importância da educação: escolar e familiar

A educação é considerada como sendo fundamental para o ser humano sendo esta, a base de que ele é feito e torna-se o pilar essencial no relacionamento com os outros. As formandas dão grande importância à educação que lhes foi transmitida pelos pais e querem transmiti-la aos próprios filhos. Conjugando-a com a educação que foi transmitida pela escola, considerando que existem grandes mudanças no tempo e de geração para geração. A complementaridade entre a educação familiar e a educação escolar só se pode entender através de uma reformulação do papel da escola, se a cultura da escola se destina a fazer parte da consciência do indivíduo, sendo que a cultura tem primeiro que fazer parte da “consciência” da escola.

Cada indivíduo assume e incorpora um conjunto de disposições, que surgem a partir da sua formação inicial num ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social. Esta posição advém, segundo o conceito de Bourdieu (1964), de um *habitus* familiar ou de classe. O *habitus* incutido pela educação concede origem a práticas que permitem obter títulos académicos

Neste sentido, a família e a escola são consideradas como mercados simbólicos e funcionam como espaços estabelecadores de competências necessárias aos indivíduos de modo a actuarem nos diferentes campos. Sendo assim, a classe detentora de um determinado capital escolar opõe-se às classes desprovidas desses capitais, onde os gostos são diferentes (Alves, 2008).

Educação como processo civilizatório

A educação é desenvolvida em todas as sociedades e tem como objectivo preparar os indivíduos para assumirem papéis sociais, e para a reprodução de condições de existência e de conhecimentos para uma vida em comum. A educação é vista como um acto intencional imposta de fora sobre os indivíduos, de modo a forma-los como seres humanos (Rodrigues, 2001).

“É a base do ser humano.” “ A educação faz de nós pessoas” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009 e do grupo do dia 5 de Março de 2009)

“Para haver uma boa socialização com os outros.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Nós sem educação não nos respeitamos a nós, nem respeitamos ninguém.” (Sofia, 20 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“A educação faz de nós aquilo que somos, bons ou maus. Se nós em casa não estamos bem, vamos para a escola, bem não estamos.” (Luana, 21 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Eu acho é que nós em casa podemos ser muito educados, podemos não dizer uma asneira, podemos não tratar mal os outros mas se depois não soubermos respeitar os limites das outras pessoas quando estamos em sociedade com elas, isso é uma falta de educação também. (...)” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

Educação como processo de formação

A educação cumpre também o papel de enriquecer os indivíduos de instrumentos que lhes são necessários para uma participação crítica na vida pública. A educação não só aquela que é transmitida pela família mas também aquela que é transmitida pela escola.

“Sem formação as pessoas não vão a lado nenhum porque a escola ensina muito, além da escola da vida, a escola em si é muito importante porque

ensina muitas das coisas que hoje em dia faz falta.” (Sofia, 20 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“É tudo, é um conjunto de formação ao longo da vida, são os valores que os nosso pais nos transmitiram... a escola, toda a envolvência, toda a sobrevivência e também vem da nossa personalidade, o querer, não querer, ceder, não ceder” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

Diferentes métodos de ensino: passado e presente

As entrevistas consideram que actualmente existem diferentes métodos de ensino em relação aquele que existia na altura em que estudavam. Afirmam que as crianças estão mais predispostas para aprender e têm uma maior capacidade de aprendizagem. Consideram também que educação que transmitem aos filhos não é tão rígida como aquela que receberam, permitindo ter outro tipo de abertura com os filhos.

“ As crianças hoje em dia têm uma maior capacidade de absorção. E outros meios de pesquisa, de método de ensino que antigamente não existia.” (Vera, 35 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“Nós temos uma abertura com os nossos filhos muito diferente, nunca proibi nem televisão, nem isto nem aquilo. Na altura, pelos meus pais eu era repreendida por tudo.” “ Porque antes se chumbavam quase que era uma tortura, enquanto que agora os pais com os filhos, eu vejo por mim, eu gosto que tenha boas notas mas se calhar se ele me disser assim não me dou bem com isto e só por causa desta disciplina eu vou chumbar, a gente já tem uma maior abertura.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009 e do grupo, 13 de Janeiro de 2009)

Através dos excertos apresentados, verifica-se que as mulheres-formandas vêem o processo da educação ligado a um processo civilizatório e de bom comportamento, algo que é transmitido pelos pais e que devem seguir no seu processo de desenvolvimento enquanto seres humanos. No entanto, esta educação conjuga-se com a educação escolar, aquele que é transmitida pela escola e lhes possibilita os conhecimentos necessários. Apontam ainda, as diferenças geracionais que existem, tanto na educação que transmitem aos filhos como na educação que é transmitida pela escola a estes.

6.4 Motivação das formandas na escolha do curso

Os cursos EFA representam a ideia inovadora de gerar uma oferta de educação de base para adultos, isto é, esta oferta formativa tem a possibilidade de articular uma componente de formação de base com uma componente de formação profissionalizante. Esta articulação permite aliar o escolar e o profissional, valorizando modalidades de educação formal e processos de desenvolvimento profissional em contexto (Canário, 2001, p. 105).

As motivações para a inscrição e frequência do curso, prendem-se essencialmente com o facto de ser o curso de Técnicas de Acção Educativa, ou seja, o conteúdo do curso revelou-se importante, uma vez que grande maioria gosta de trabalhar com crianças. Por outro lado, a importância do aumento da escolaridade é fundamental para a aquisição de um novo emprego. A compensação da bolsa de formação foi referida mas não foi logo um factor de motivação a ter em conta para a escolha do curso. Até porque inicialmente a bolsa de formação seria de 60 euros e só posteriormente aumentou.

Escolaridade: 12º ano

Um dos pontos referidos pelas mulheres-formandas como motivação para frequentar o curso foi o facto de o curso lhes permitir obter o 12º ano, facto que elas consideram com sendo importante para arranjar emprego.

“ A última oportunidade de fazer o 12º ano uma vez que já somos todas crescidas. E o facto de não termos feito as coisas na altura certa, fazemos agora.” “a verdade é que realmente o IEFP é uma entrada mais rápida para a saída mais rápida (...) e uma porta aberta para o trabalho.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu fui pelo 12º mas se calhar se fosse outro tipo de curso não vinha.” (Maria, 26 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

Curso de Acção Educativa e escolaridade

Se a escolaridade é considerada importante para a escolha de frequentar o curso, também o facto de ser o curso de Técnicas de Acção Educativa também foi factor preponderante na escolha.

“ Como já tinha o curso de vigilante de crianças, é uma mais valia, como era nível 2 agora estou a tirar o nível 3.” (Cláudia, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu foi pelas duas coisas, gosto da área de crianças e também tinha a ideia de fazer o 12º, então...” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu por acaso quando vi que tinha o 12º e era o curso que era eu logo quis (...)” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Era juntar o útil ao agradável tirar o 12º e o curso.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Primeiro pelo curso que é, crianças.” “Eu acho que se nós não tivéssemos escolhido, tivéssemos feito a escolha também por aquilo que a gente gosta. Isto já é cansativo, ia tornar-se mais cansativo ainda. Se não houvesse um complemento que a gente gostasse além do estudo, acho que isto tornava-se muito complicado.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

Bolsa de formação

A bolsa de formação foi também referida pelas entrevistadas, dado que se encontravam numa situação de desemprego, procuraram frequentar o curso EFA porque para além de lhes oferecer a escolaridade e uma profissão, permitia-lhes obter uma bolsa que iria ajudar no orçamento familiar.

“É assim, o valor da bolsa, eu falo por mim, eu não vim para o curso por ser Técnicas de Acção Educativa, vim mesmo por estar desempregada e pela bolsa (...)” (Vera, 35 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“Porque eu só sincera, sou muito prática e penso muito no dinheiro, pronto. E assim, de uma forma ou de outra eu pensei logo que teria melhores condições de arranjar um trabalho em que ganhasse mais do que sem o curso ou sem o 12º, por isso para mim foram os dois.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“ No meu caso foi por estar desempregada que pronto também incentivou mais.” (Beatriz, 38 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

Verifica-se portanto, que existe uma grande referência a motivações de foro intrínseco para justificar a escolha do curso, isto é, as razões prendem-se com o facto de gostarem de crianças e de poderem concluir a escolaridade e obter o 12º ano.

6.5 Cumprimento das expectativas iniciais

Relativamente as expectativas das formandas existem várias posições quanto ao seu cumprimento. Há formandas que consideram que curso está de acordo com aquilo que esperavam que fosse, nomeadamente no que toca às questões da parte prática, pois consideram que já aprenderam bastantes coisas. No entanto, a maioria das formandas considera que o curso está a ser muito repetitivo, o que por vezes leva a uma desmotivação, sentem também falta de uma área específica no curso que são as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), estando esta presente no referencial de competências chave e sendo lhes exigido constantemente que utilizem as TIC mas, não têm formação concreta nessa área. Principalmente porque há formandas que nunca utilizaram um computador e têm algumas dificuldades relativamente a isso, recorrendo por vezes à ajuda de umas das outras. Referem também que o tempo de estágio é bastante curto não dando para pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

“ As minhas estão, na minha perspectiva estou a gostar, já aprendi muita coisa, a fazer muitos bonequinhos, muitos desenhinhos.” (Beatriz, 38 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“O curso em si, sim.” (Maria, 26 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

(Des)estruturação do curso

As expectativas que as mulheres-formandas tinham em relação à estrutura do curso não estão a ser cumpridas, consideram que o curso deveria ser reajustado, uma vez que consideram que tem conteúdos repetitivos, tornando o curso exaustivo e desmotivador. Esta contínua repetição não permite, no entender das entrevistadas, adquirir novos conhecimentos.

“Olhe, eu sou sincera, em algumas áreas porque há conteúdos que acho que não tem nada a ver nem com o 12º ano, nem com o curso em si que nós um dia iremos exercer.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Quer que seja sincera? Está a ser uma grande seca.” “São módulos repetitivos completamente em toda a matéria” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“Eu acho este curso, a mim é um curso bastante longo e exaustivo, é um curso muito repetitivo. Nós estamos a dar matéria que já foi dada no início

que a gente veio para aqui.” “O facto da mudança de professores também mexeu bastante connosco, ou pelo menos falo por mim.” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

“Foi mal estruturado na parte da teoria, na parte das UFCD (Unidades de Formação de Curta Duração), na prática. Está complicado, acho que abordam as mesmas coisas muitas vezes, torna-se muito cansativo. Acho que estamos a perder imenso tempo com coisas repetidas quando podíamos estar a aprender outras coisas.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Outro dos pontos apontados pelas entrevistadas prende-se com as TIC, estas constam do referencial de formação, é lhes exigido por parte da equipa formativa a utilização das mesmas mas, nem todas revelam conhecimentos nas TIC. Sendo assim, pretendiam que as TIC se revelasse em sessões práticas de modo a permitir uma aprendizagem nessa área por parte das formandas que não a possuem.

“E há outras que nos faziam falta e que não temos e hoje em dia é fundamental fazer trabalhos em computador e é um grande disparate não termos TIC.” “O referencial é repetitivo, o que torna às vezes saturante.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu tive um problema, por exemplo, o último trabalho que tive, eu não sabia trabalhar com o computador e tive de aprender de alguma maneira.” (Cláudia, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Há um problema de haver falta de aulas de informática, nós temos nos entendido umas com as outras, ou porque nos calha em grupo, temo-nos entendido bastante (...)” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“O facto é que agora os novos formadores que nós temos, obrigam-nos a mexer nos computadores...” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

Tempo de estágio

As entrevistas consideram também que o tempo de estágio que o curso proporciona é demasiado curto para conseguirem aplicar os conhecimentos adquiridos em prática.

“(...) encurtou no estágio.” “ Mas isso tá mal feito, a gente quando se tá a habituar às crianças é quando a gente se vem embora.” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“O tempo de estágio é pouco.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

Verifica-se portanto, que as expectativas iniciais que as mulheres-formandas possuíam em relação ao curso não estão totalmente a ser cumpridas, revelando algumas falhas em termos dos módulos e do tempo de estágio.

6.6 Aquisição de novas competências

Os cursos EFA têm como aspecto principal as competências sociais e o desenvolvimento dessas mesmas competências. Logo, as competências adquiridas e construídas no curso estão essencialmente associadas às dimensões do aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conhecer. Considerando que estas dimensões fazem já parte do indivíduo, o curso veio criar condições para serem potencializadas através de um desenvolvimento permanente. A concepção de que a aprendizagem se efectua ao longo da vida, exige do indivíduo uma maior participação na vida social. As formandas dão uma ênfase maior às aprendizagens adquiridas nas aulas práticas, contudo, também consideram que as aulas teóricas são importantes, pois não adquirem conhecimentos relacionados com matéria, mas também com o saber estar.

Todos os adultos já são portadores de saberes, saberes estes que vão sendo adquiridos ao longo das suas trajectórias de vida mas, como esses saberes não são estáticos necessitam de uma interacção com novas aprendizagens, levando a um aumento de conhecimentos e a uma consciência reflexiva das experiências de cada uma (Sarmiento, 2004).

Competências ao nível prático

Algumas das entrevistadas valorizam as aprendizagens associadas ao nível prático, aos trabalhos que aprendem especificamente destinados a colocar em prática com as crianças.

“Trabalhos manuais, muitos trabalhos manuais, já não tenho medo de fazer nada.” (Clara, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Olhe, muita coisa, aprendi cá muita coisa, nas aulas práticas a fazer coisinhas... pronto.” “Fazer desenhos sem saber desenhar, descobri essa ciência.” (Beatriz, 38 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

Competências ao nível teórico

As competências adquiridas a nível teórico são também referenciadas como sendo fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos em determinadas áreas podendo estas ser úteis futuramente. Ou então reciclar conhecimentos já adquiridos.

“O próprio português na minha opinião.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“O inglês também.” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu também a nível de língua portuguesa actualmente, havia certas dúvidas que eu já consegui esclarecer e isso para mim é fundamental. Também essa área e o inglês, também aprendemos bastante, eu nunca tive aulas de inglês, aquilo que eu sabia era através dos filmes ou CD’s que eu ia comprando e lendo em casa. É importante aprender, só não mudam os burros.” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

“Eu sei de um caso de há 5 anos e não tinha Primeiros Socorros e isso foi extremamente importante para nós como profissionais e pessoal. Eu já tive numa situação que tive que aplicar.” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“A teórica também tem sido uma grande ajuda, há muitas partes sobre a matéria das crianças que eu desconhecia.” (Clara, 35 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

As novas competências adquiridas baseiam-se assim na capacidade de resolução de problemas práticos, ou seja, aqueles conhecimentos podem ser postos em prática no domínio da actividade que vão exercer profissionalmente. Neste sentido, a formação servirá para que as competências adquiridas possam ser postas em prática no local de trabalho, assim como também vai permitir capacidade de adaptação, novos modos de relacionamento, capacidade de iniciativa, entre outros (Lopes, 1997). Logo, aprender quer seja pela via da experiência ou pela via da formação é essencial para se investir tanto na actividade profissional como em formação futura.

As competências e qualificações escolares que as formandas já possuem condicionam os processos de aquisição de aprendizagem desenvolvidos, logo a lógica organizativa do curso terá de proporcionar estratégias educativas para a certificação de qualificações e aquisição de novas competências (Gomes, 2002).

6.7 Cumprimento das expectativas finais

Apesar de por vezes, ao longo do curso, ter surgido alguma desmotivação devido a pequenos conflitos, todas as formandas esperam concluir o curso. No entanto, nem todas têm grandes expectativas relativamente ao que irá acontecer após a conclusão do curso. Consideram que devido à situação económico e social do país será difícil conseguir arranjar emprego na profissão para a qual o curso lhes dá habilitação, ou até mesmo arranjar emprego em qualquer área. Mas, existe sempre a esperança de conseguir pôr em prática aquilo que aprenderam.

Desejo de arranjar emprego

Apesar de todas as dificuldades que possam existir devido a diversos factores, existe sempre uma esperança de conseguir um emprego na área para a qual se estão a profissionalizar ou até mesmo um emprego independentemente em que área seja.

“Pormos em prática aquilo que aprendemos.” (Beatriz, 38 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Arranjar trabalho no final do curso que é o mais importante.” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu espero acabar e com nota boa se Deus quiser, não cá no topo mas que diga cá para mim que é razoável.” “E espero conseguir um empregozito no fim.” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“Eu esperaria encontrar trabalho lá fora... mas se não conseguir, tenho de ver outra coisa.” (Beatriz, 38 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

“Isto é assim, temos de ver isto de pontos diferentes, na minha opinião uma coisa é o que o país tem para nos dar e está grave, está muito grave. Outra coisa é sabermos que sim senhora, podemos ir para o mundo do trabalho até porque estamos qualificadas para alguma coisa, isso torna-nos diferentes.” “Podemos chegar agora a sítios que antes não podíamos.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

Medo do que vai acontecer ao terminar o curso

Algumas das entrevistas não têm grandes expectativas do que vai acontecer no final do curso, nem esperanças de conseguir arranjar uma colocação no mercado de trabalho.

“Acabarmos o curso e depois ficarmos em casa.” (Vera, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu gostava de arranjar emprego mas não sei se será verdade.” (Maria, 26 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Não estou a ver assim a coisa muito famosa, mas pronto.” (Clara, 35 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Eu estou com um bocadinho de receio de como vai acabar o curso.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

6.8 Concretização de objectivos

Os cursos EFA podem dar aos adultos a possibilidade de concretizar as suas intenções através de um plano individual de trabalho apropriado assim como permite uma capacidade relacional de comunicar com os outros as suas intenções. No curso EFA tem a possibilidade de se tornar co-construtor do conhecimento num processo de interacção com os outros, praticando o acto do aprender a aprender (Nogueira, 2002).

A escolaridade desejada

Com a conclusão do curso, as formandas estão a concretizar alguns objectivos desejados, tal como a obtenção do 12º ano de escolaridade e a profissionalidade em Acção Educativa. Para algumas das entrevistadas a obtenção do 12º ano, é o culminar da concretização de um objectivo pelo qual já ambicionavam e que, para elas, pode ser um passo para conseguirem novos objectivos.

“Chegar ao fim, tirar o 12º ano, ter o curso e dizer assim, fiquei realizada porque a minha meta foi atingida, para mim é isso.” (Sofia, 20 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“O 12º e a qualificação como Técnicas de Acção Educativa que nos vai valorizar muito na vida.” (Clara, 35 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Eu para mim é a aprendizagem, é o culminar da várias ambições o facto de ter o 12º ano e a vertente da área, da profissionalidade.” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

Obtenção de novos conhecimentos

Para além da obtenção da escolaridade e profissionalidade, as entrevistadas consideram que com a realização do curso obtiveram outros conhecimentos que não tinham

até aqui, permitindo-lhes apurar um sentido crítico face à realidade. A consolidação de conhecimentos leva-as a uma melhor aplicação das aprendizagens adquiridas.

“Um dos objectivos principais é ficarmos com mais conhecimentos.” “É um preencher uma parte do ego que estava por preencher.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Mais cultas.” (Vera, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Conseguir lidar melhor com as crianças.” (Cláudia, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Sim, como já referi aprender a fazer coisas para depois pôr em prática, a nível teórico tanto no português como no inglês, como em cidadania, temos muita coisa.” (Beatriz, 38 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

Através dos excertos acima descritos, percebe-se que as formandas dão valor às aprendizagens adquiridas na formação. A aprendizagem do ponto de vista pedagógico e social torna-se uma condição de existência e de aproximação do indivíduo ao saber e ao mundo (Charlot citado em Silva, 2005).

6.9 Investimento em formação: “vale a pena apostar, sim ou não?”

Entende-se aqui por formação, como sendo uma formação planeada e organizada por diversas instituições. Neste sentido procurou-se analisar a importância de frequentar formação e as motivações e necessidades que as levariam frequentar formação no futuro. Durante as entrevistas, as mulheres-formandas revelaram algumas razões pelas quais devem frequentar formação, nomeadamente uma necessidade pessoal e profissional de adquirir mais conhecimentos e actualizar-los constantemente para um melhor desempenho na profissão. Assim, como consideram que é importante pois permite torna-las competentes numa sociedade competitiva.

“É uma mais valia para nós.” (Sofia, 20 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu de uma maneira ou de outra ia investir porque eu já tenho mais de 23 anos eu ia concorrer aos maiores de 23.” (Maria, 26 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Sempre, eu sempre fiz cursos pós laborais.” “Eu gosto de estar actualizada e de aprender, é daquelas situações que eu acho que as pessoas devem apostar na formação, cada vez mais.” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

“Até a própria entidade patronal hoje em dia exige.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Isto é mesmo assim, o mundo está de uma maneira que se não houver pessoas competentes, perdem o lugar.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

A opção de frequentar formação, permite ter acesso a um melhor trabalho assim como permite adquirir conhecimentos que serão valorizados no competitivo mercado de trabalho. Ao debaterem sobre a importância que reconhecem à formação e das suas vantagens para o trabalho, as formandas estabelecem uma relação entre o trabalho e a formação, acreditando que a formação é uma condição imprescindível para a sua própria realização pessoal e profissional (Silva, 2005).

Capítulo VII: Reconfiguração de identidades

O objectivo central dos vários movimentos feministas, apesar de controversos, reflecte-se na mudança pretendida com o direito à plena igualdade. Com as diversas vagas e movimentos feministas conseguiu-se que em toda a Europa ocidental as mulheres sejam iguais perante a lei, contudo, ainda existe uma distância entre a igualdade formal e política e a verdadeira prática de todos os dias, no que diz respeito às vidas privadas das mulheres (Nogueira, 2001). Verifica-se portanto, que a entrada das mulheres no mercado de trabalho não surtiu os efeitos desejados, apenas deu origem à categoria de mulher-trabalhadora, podendo estar englobar subcategorias (Amâncio, 1993).

A participação da mulher no mercado de trabalho é um fenómeno com alguma tradição, desde o seu trabalho na agricultura para a subsistência, na indústria têxtil, passando pela gerência de pequenas propriedades e negócios após a emigração dos maridos, até aos trabalhos qualificados que o acesso à educação permitiu ter (Nogueira, Paúl e Amâncio, 1995).

Neste sentido, a segregação da mulher acontece não só em termos profissionais mas também no que diz respeito à esfera privada, acabando esta por ter uma vida dupla. A partilha de tarefas ainda é quase inexistente, já que são poucos os casos em que os homens partilham as responsabilidades da casa e das crianças, sendo necessário uma reeducação do homem para que exista esta partilha. É aqui que a esfera privada e pública definem os papéis sexuais, ou seja, através da socialização dos papéis sexuais são definidos os papéis sociais associadas a cada um dos sexos, definindo assim as diferenças entre homem e mulher (Nogueira, 2001). A mulher sempre tentou conciliar a sua vida profissional com a vida familiar, adoptando diversos papéis, salientando-se o papel de mulher e o papel de mãe.

7.1 Mudanças sentidas a nível pessoal/familiar

Entrar num curso EFA implicou, para algumas mulheres-formandas, determinadas mudanças quer a nível pessoal, quer a nível familiar. Consideram que perderam algum tempo para dedicar à família e à casa, uma vez que, para além de passarem o dia fora de casa, quando chegam ainda têm de fazer todo o trabalho doméstico e elaborar trabalhos para o curso. Desta forma, tentam conciliar a formação e a vida familiar sem que nenhuma saia prejudicada. A situação financeira foi outra questão que surgiu, como tendo sido alterada,

dato que o valor da bolsa não é suficiente para ajudar nas despesas de casa e para além disso surgem novas despesas vindas da formação como por exemplo fotocópias, papel, tinteiros, etc. Neste sentido, surgem comparações com outras instituições. Estas tentativas de conciliação da vida profissional com a vida familiar acentuam-se nas formandas que são casadas e mães, onde o papel de mulher, mãe e formanda torna-se difícil de conciliar se não houver uma estrutura familiar de apoio, onde as divisões de tarefas se façam sentir.

Existe portanto, uma reconfiguração de identidades, quando ao mesmo tempo, elas tentam conjugar os diversos papéis que desempenham. Com a frequência do curso as mulheres-formandas vão também adquirindo novos objectivos, redefinindo as suas identidades enquanto mulheres e mulheres profissionais.

Conflito entre o papel de mãe e formanda

Para as mulheres-formandas conseguir conjugar o papel de mãe e de formanda, tem suscitado algumas dificuldades, sentem que o tempo para estar com a família tem sido reduzido, tendo também a formação provocado algum cansaço.

“Menos tempo para estar com a família.” “Muitas vezes há trabalho que não temos tempo para fazer aqui e temos de os fazer em casa e esse é o tempo que nós perdemos para estar com a família.” “As bolsas, eu cheguei a ter meses que metade da bolsa era para fotocópias.” (Vera, 35 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Olhe, posso lhe dizer que trabalhei 16 anos, tenho dias que me sinto cansada, mas cansada assim, mesmo estoirada, não me sentia quando andava a trabalhar.” (Clara, 35 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Alterou um bocado, foi mais desgastante, porque fazemos a vida de casa, sermos alunas, mães...” “ por outro lado também foi bom porque entramos naquele ritmo da escola, mais conhecimentos, depois vêm as notitas...” (Beatriz, 38 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

“Há dias de muito cansaço porque não é só isto aqui. Nós como temos a nossa vida também em casa, filhos e não sei quê, é mesmo desgastante. Eu pelo menos tento levar as coisas mais ou menos orientadas.” (Adelaide, 36 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

“Eu nunca tive de ultrapassar tantas barreiras como aqui no curso e se chegar ao fim, que eu não sei se chegarei, vou mesmo gritar vitória.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

Apoio familiar

Relativamente à questão se houve apoio familiar para a entrada no curso e como a família reagiu perante tal decisão, consideram que esse foi fundamental pois sem ele não conseguiriam enfrentar determinadas situações.

“Olhe, eu no meu caso se não houvesse tanto apoio já tinha desistido há muito tempo.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“O meu marido disse-me assim, agora ao fim de velha é que vais estudar? Foi a primeira coisa que me disse e eu disse-lhe só, velhos são os trapos. (...) E os filhos apoiaram-me bastante, disseram-me se era uma coisa que eu gostava então fosse.” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“Eu sinto, senão já tinha desistido há muito.” (Adelaide, 36 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

“Eu se não fosse essa minha bengala [marido] já tinha ido embora” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

Novos objectivos

A frequência do curso fez despertar nas mulheres-formandas novas ambições, como por exemplo, prosseguir com os estudos e mudar de interesse relativamente à área profissional.

“Eu vou concorrer aos maiores de 23.” (Luana, 21 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009) – e respondem “Eu também.” (Matilde, 35 anos e Maria, 26 anos)

“Eu já desisti das minhas gestões e contabilidades sinceramente, já virei a minha candonga para outras vertentes, de facto o mundo das crianças é fascinante e espero ter trabalho. Sair daqui não está fora de hipótese de continuar, pelo contrário sempre foi o meu objectivo e planos de vida (...)” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

“É nos exigir mesmo a continuação de novas aprendizagens, ou seja, mesmo quem está a trabalhar já, não é só quem está a estudar. Fazer uma reciclagem.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

7.2 Experiência de ser formanda: (re)construção de identidades

Todos os indivíduos nascem numa estrutura social e objectiva que permitem auxiliar na sua socialização e é através desta que vão adquirindo saberes que vão formando a sua identidade. A socialização pode construir uma identidade mais consistente, consoante as diversas pressões exercidas exteriormente sobre os indivíduos para alterar a sua identidade e torna-la adaptável às mudanças (Martins, 2001). Neste sentido, a frequência do curso e a experiência de sentirem no papel de formandas pode trazer alterações à sua identidade, onde se podem ver confrontadas, segundo Goffman, a identidade social “virtual” e a identidade social “real”. A atribuição da identidade pelas instituições e/ou pelos outros em interacção tem de ser vista sempre num contexto.

Formanda – aprendiz

Algumas das entrevistadas assumem o papel de formanda e interiorizam-no considerando que estão no curso para aprender, ou seja, revelam-se aprendentes de algo.

“Formanda é ser uma aluna normal, é aprender.” (Beatriz, 38 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Mais responsáveis.” “Mais vontade de aprender.” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

“Acho que as pessoas cada vez querem saber mais, até ficamos mais tristes quando não estamos a conseguir as perspectivas que nos queríamos.” (Sónia, 37 anos, entrevista de grupo, 27 de Fevereiro de 2009)

Conflito entre o “eu” e o “eu formanda”

Assumir o papel de formanda, por vezes torna-se complicado para as entrevistadas porque consideram que existem diversos factores que podem dificultar o aceitar esse mesmo papel.

“Às vezes é bom, às vezes é mau.” (Sílvia, 39 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Depende do formador, depende da matéria, depende da nossa disposição, depende de como somos abordadas, depende de uma serie de coisas.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Tem dias que até nos sentimos bem, tem outros... pensamos que isto nunca mais acaba.” (Clara, 35 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“É diferente pois... com os outros formadores foi diferente, agora há alguns formadores que nos tratam pior de quando andávamos na escola. Eu pelo menos sinto-me assim.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

Quando confrontadas com a experiência de serem formandas consideram que a experiência por vezes nem sempre é como desejavam, visto que sentiram que foram afectadas com a mudança da equipa formativa e com alguns conflitos que se passam entre elas, levando-as por vezes a um cansaço. No entanto, consideram que ser formanda é como ser uma aluna normal mas com mais responsabilidades e outra forma de apreender a matéria.

7.3 Aconselhamento futuro para frequência de formação

Dado que ao longo das entrevistas, as formandas demonstraram ser importante frequentar formação para uma obtenção de melhores conhecimentos e que apesar dos constrangimentos que um curso EFA possa trazer, são vários os motivos pelos quais as formandas aconselhariam a frequentar um curso. Consideram que é positivo pois para além de lhes permitir aumentar a escolaridade e obter uma profissionalidade, permite também convívio, aprendizagem, maior possibilidade de arranjar um emprego.

Novas aprendizagens e aumento da escolaridade

O facto de considerarem que um curso EFA possa trazer novas aprendizagens, é um dos motivos pelo qual aconselhariam a frequência de um curso. Aprendizagens essas que podem ser postas em prática no futuro. A possibilidade de aumentar a escolaridade é outro dos factores para frequentar um curso.

“Não só a equivalência do 12º, a convivência, a socialização.” (Maria, 26 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Porque aprender nunca é demais.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Em primeiro lugar a ocupação do tempo, porque é assim acho que uma pessoa se não tiver o tempo ocupado aborrece-se. Outro é porque o saber não ocupa lugar independentemente de tudo, há conhecimentos que valem a pena. E depois que acho que é valorização pessoal.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Porque dentro dos objectivos que essa pessoa a quem eu aconselharia tivesse, eu acho que sim que era uma mais valia porque eu aprendi e tenho a certeza que essa pessoa iria aprender.” (Beatriz, 38 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

Esforço, dedicação e sacrifício

Contudo, apesar dos aspectos positivos que apontam, afirmam também que só deverá frequentar um curso EFA quem realmente tem vontade e dedicação e se é esse objectivo que deseja e que não o devem fazer apenas por fazer.

“Mas também não vale a pena vir para aqui só por virem, é preciso ter gosto e de dedicação.” “Tem de vir com o espírito aberto para todas as situações e não virem para aqui só por virem, só para estarem a ganhar mais algum ou para estar assim, estou aqui por obrigação, não vale a pena.” (Sofia, 20 anos, entrevista de grupo, 13 de Janeiro de 2009)

“Eu pessoalmente acho que uma pessoa entrar num curso qualquer só por entrar não vale a pena.” “Porque eu tenho agora conhecimento, eu por exemplo, eu nunca teria entrado no curso que entrou agora a minha cunhada que é de produtos biológicos e não sei quê, pronto não gosto, não é uma área que eu gostasse, não entrava. Mas no entanto, há lá pessoas que se calhar incluindo a minha cunhada, que entrou para ganhar dinheiro.” (Cristiana, 28 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Nós devemos seguir uma linha que a gente goste porque se não seguirmos uma linha que a gente goste vamos ser sempre maus profissionais, por muito bons que a gente tente ser, vamos ser sempre maus profissionais.” (Patrícia, 36 anos, entrevista de grupo, 5 de Março de 2009)

“Se de facto era o objectivo dela aprender, estar predisposta a sacrificar-se um bocadinho, que isto leva-nos a todas a sacrificar um bocadinho, a penalizar a nossa família e até nós próprias, acho que iria aconselhar (...)” (Matilde, 35 anos, entrevista de grupo, 16 de Março de 2009)

Os cursos desenvolvem-se num processo de reflexão-acção-reflexão contínuo de todos os adultos que neles participam, ou seja, os cursos EFA assenta na concepção do adulto como sendo o construtor do conhecimento, tendo em conta as situações e experiência de vida de cada um para o ponto de partida dos processos de formação (Canelas, 2002). Por isso, uma vez que os cursos EFA podem ser feitos à medida de cada um, relevando a sua experiência, as formandas aconselham outras mulheres a frequenta-los pois permite consolidar conhecimentos, aumentar escolaridade e tornarem-se profissionais numa área.

Tudo isto assenta numa vontade e aceitação de que os indivíduos enquanto adultos são seres aprendentes e de que a aprendizagem é um direito que se possui. As novas concepções

de que a aprendizagem se processa ao longo da vida, obrigam a sociedade a um tipo de organização mais democrática, mais participativa, obrigando os indivíduos a assumirem uma postura de autores e não apenas actores sociais (Sarmiento, 2004).

Considerações finais

Ao longo deste trabalho o conceito de educação e formação de adultos foi analisado em estreita ligação com o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Estes dois conceitos foram sofrendo diversas alterações ao longo dos tempos, tendo assumido actualmente uma grande importância para uma sociedade do conhecimento que se tornou competitiva ao nível das qualificações da população portuguesa. A educação e a formação deixaram de ser vistas exclusivamente para os jovens em idade escolar, passando a estar associada a todos os indivíduos, inclusive a adultos que não estejam abrangidos pelo sistema escolar.

No que diz respeito às qualificações dos indivíduos, Portugal ainda possui um baixo níveis de escolaridade, que está neste momento a tentar combater-lo, através do conceito de aprendizagem ao longo da vida que se traduz na introdução dos cursos EFA e dos processos RVCC. Visto que todos os esforços feitos anteriormente com o sistema de alfabetização de adultos não estava a ter o efeito pretendido, foi com o Conselho Europeu de Lisboa realizado em 2000 que se definiu um momento decisivo no sentido de se criar orientações das políticas e acções a adoptar na União Europeia no que concerne em matéria de aprendizagens. A aprendizagem ao longo da vida tornou-se o princípio orientador da participação contínua de aprendizagem, independentemente do contexto, ou seja, as aprendizagens ao longo da vida acompanham uma transição para uma economia e uma sociedade assentes em conhecimento (CCE, 2000).

Neste sentido, as aprendizagens quer sejam formais, informais e não formais, ou seja, os conhecimentos que cada indivíduo vai adquirindo no seu dia a dia vão se consideradas como um ponto de partida para este novo sistema de qualificação da população. Os cursos EFA são portanto, considerados uma das opções que valorizam essas competências adquiridas com a experiência da vida, permitindo o aumento de escolaridade e uma profissionalização. Apesar de os cursos EFA se destinarem maioritariamente para população desempregada, converteram-se num grande desafio para Portugal conseguir combater não só os baixos níveis de escolaridade dos portugueses como também permitem qualificar a população para áreas técnicas e concretas que fazem falta no mercado de trabalho, possibilitando este a ficar mais competitivo e qualificado. Os cursos EFA são também considerados com uma segunda oportunidade são destinados também para quem abandonou a escola, para quem não teve ocasião de frequentar ou para quem pretende vir a frequentar numa tentativa de valorização

peçoal. Contudo, os cursos EFA podem ter a vertente negativa de que servem também para atenuar as estatísticas do número de desempregados existentes no país, dado que no momento em que estes estão a frequentar o curso, não são contabilizados como tal.

Como foi referido na introdução deste trabalho, a questão central desta investigação consistia em identificar a importância de formação profissional e as aprendizagens ao longo da vida na construção de novas identidades e realização pessoal das mulheres-formandas do curso EFA NS de Técnicas de Acção Educativa. Para a investigação, optou-se por realizar uma investigação de âmbito qualitativo utilizando a técnica de entrevistas de grupo (*focus group*) junto das formandas.

Através das entrevistas tentou-se compreender, qual a importância atribuída à formação pelas formandas e de que forma a formação pode alterar as suas trajetórias de vida. Neste sentido, destacam-se alguns aspectos que a seguir são apresentados. As formandas perceberam que a escolaridade tornou-se uma condição essencial para enfrentar o mercado de trabalho, por isso consideram que frequentar o curso EFA trará vantagens pois para além de lhes permitir aumentar a escolaridade, irá também permitir uma profissionalização, ficando mais habilitadas para concorrer no mercado de trabalho. Um dos principais motivos porque as mulheres-formandas escolheram frequentar um curso EFA, foi a possibilidade de aumentar a escolaridade, vendo neste aumento uma condição de acesso para a concretização de novos objectivos de vida.

Relativamente quanto à importância da educação na vida das formandas, sempre teve um significado fundamental, olhando para a educação como um processo civilizatório. Consideram que a educação adquirida fê-las crescer enquanto seres humanos, no entanto, enquanto andaram a estudar não deram a devida importância à educação escolar. Tendo dessa maneira, a grande maioria abandonado a escola para poder trabalhar e ganhar uma certa independência familiar. Contudo, nas trajetórias de vida das formandas são experienciadas situações de aprendizagem que se tornam importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Encarando desta forma, a formação como um contributo não só para um melhor desempenho na profissão mas também para uma valorização das experiências adquiridas.

Verificou-se também que apesar de o curso ter interferido com a vida familiar, existindo, segundo as mulheres-formandas, um conflito entre o papel de mulher, mãe e formanda, onde a maioria deixou de ter tempo para dedicar à família e a lidas domésticas. Por outro lado, consideram também que contribuiu para elas próprias descobrirem a capacidade que têm em aprender e descobrir que têm competências que estavam latentes, permitindo-lhes obter uma realização pessoal quanto ao curso. As expectativas iniciais aquando da entrada no

Considerações finais

curso estão a ser cumpridas, no entanto, apontam que o curso tornou-se demasiado extenso e repetitivo. O maior medo será na conclusão do mesmo visto que consideram existir uma grande probabilidade de não conseguir um emprego que tanto desejam. Todavia, sentem-se mais preparadas para enfrentar o mercado de trabalho do que antes da frequência do curso.

Para finalizar, compreendeu-se com esta investigação que as mulheres-formandas em estudo valorizam de facto a formação profissional, permitindo-lhes uma actualização constante de conhecimentos assim como novas aprendizagens essenciais para concorrer para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e que exige maiores qualificações e conhecimentos. O curso EFA possibilita-lhes também o aumento da escolaridade há tanto tempo desejado, uma vez que na altura devida não foi possível alcançar, facultando uma realização pessoal. Deste modo, o curso EFA permite recriar as suas identidades, a identidade de ser formanda e a de futuras profissionais técnicas de Acção Educativa, podendo alterar as suas trajectórias de vida e concretizar um projecto de futuro que é conseguir um emprego nomeadamente na área que escolheram para se qualificar.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2003). Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n° 41, 93-115.

Afonso, A. J. e Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: Questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa* n° 113, 83-112.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Braga, Universidade do Minho.

Alves, E. R. (2008). Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. *Sociedade e Estado*, v. 23, n° 1, 179-184. Brasília.

Amâncio, L. (1993). Género – Representações e Identidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n° 14, 127-140.

Aníbal, A. (2008). Aprender com a vida – Retratos e trajectórias de adultos portugueses pouco escolarizados. *VI Congresso Português de Sociologia Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, n° 585, 1-14.

Antikainen, A. (2008). A Reestruturação do Modelo Nórdico de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n° 11, 31-48.

Antunes, F. (1996). Políticas Educativas e Discursos sobre Educação nos anos 80 e 90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública. *Revista Crítica Ciências Sociais*, n° 46.

Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas, Percursos Processos e Metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 47, 125-143.

Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: Competências – chave na sociedade do conhecimento*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barata, O. S. (1994). *Introdução às Ciências Sociais*. Lisboa. Bertrand Editora. I volume.

Bourdieu, P. (1987). Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 5, 101-120.

Caetano, L. (2005). Abandono escolar: repercussões sócio-económicas na região centro, algumas reflexões. *Finisterra XL*, 79, 163-176.

Canário, R. (2001). Cursos de Educação e Formação de Adultos «em observação» 2000/2001, Relatório Nacional in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 104-108.

Canelas, A. M. (2002). O dispositivo de acompanhamento e formação das equipas profissionais in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 95-97.

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.

Comissão das Comunidades Europeias, (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. COM 678. Bruxelas.

Comissão das Comunidades Europeias, (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. SEC 1832. Bruxelas.

Correia, A. E Cabete, D. (2002). O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 45-53.

Costa, A. F. (2002). Prefácio, Um processo de desenvolvimento social de competências e certificações in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 7-11.

Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação, nº 11*. 13-30.

Dimitrova, E. (2007). Desafios e perspectivas do sistema de formação de adultos na Bulgária. *Revista Europeia de Formação Profissional, nº 41*.

Dominicé, P. (1997). A abordagem biográfica enquanto opção metodológica in *Educação de Adultos*. Cadernos de Formação, nº 3.

Dubar, C. (1998). *La Socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Esteves, A. J. (1992). Sociologia da Educação: Notas de Leitura in Esteves, A. J. e Stoer, S. *A Sociologia na Escola*. Porto. Edições Afrontamento.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.

Ferreira, V. M. e Guerra, I. (1993). Identidades sociais e estratégias locais. *Actas do Encontro de Vila do Conde*. Associação Portuguesa de Sociologia.

Forte, A. M. B. P. X. (2005). Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1º CEB. Dissertação de Mestrado em Educação Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular. Braga. Universidade do Minho.

Franco, M. C. (1999). A ressignificação da formação profissional superior no contexto da globalização. *Aportes: Revista de la Facultad de Economía – BUAP, Ano VI, n° 16*.

Galego, C. e Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação, 5*, 173-184.

Gomes, M. C. (2002). *Literacia e Educação de Adultos: percursos, processos e efeitos. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Grubits, S. e Noriega, J. A. V. (2004). *Método Qualitativo: Epistemologia, Complementariedades e Campos de Aplicação*. São Paulo: Vetor Editora.

Jacinto, R. (2004). Apontamentos para a identificação de uma cidade: território, demografia e sociedade in Ferreira, J. (coord.) *A Guarda Formosa na Primeira Metade do Século XX*. Guarda: Câmara Municipal da Guarda, 2º edição.

Kaufman, M. T. (2003). Robert K. Merton, Sociólogo versátil e criador do grupo focal in <http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/artigos/v2nr1/obituariomerton2.html>.

Leitão, J. A. (2002). Trabalho, qualificações e novas competências in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 73-76.

Leite, C. (2003). *Vidas experienciantes. Histórias de vida e processos sociais*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Braga: Universidade do Minho.

Lipiansky, E. M. et al (1990). *Stratégies Identitaires*. Psychology D’aujourd’hui. Presses Universitaires de France.

Lopes, H. (1997). Formação e/ou Emprego para os adultos de baixo nível de escolarização?. *Dinâmia Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica*.

Mano, M. P. L. L. (2003). *Transições familiares e construção da identidade das mulheres*. Dissertação de Doutoramento em Ciências Sociais, Especialidade em Sociologia Geral. Lisboa. Universidade de Lisboa.

Martins, G. P. C. (2001). *Identidade e formas sociais de individualização; um estudo de caso: operários nos lanifícios da Covilhã*. Mestrado em Sociologia. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa.

Mendes, J. M. O. (2005). O desafio das identidades in Santos, B. S. (org). *Globalização Fatalidade ou Utopia?*. Porto. Edições Afrontamento, 489-523.

Nascimento, M. J. S. (2008). *Caracterização do trabalho infantil em contexto rural*. Tese de Doutoramento em Estudos Sociológicos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Neves, I. e Morais, A.M. (1996). Teorias de instrução na família e aproveitamento escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 19, 127-164.

Nogueira, C. (2001). *Feminismo e discurso do género na Psicologia Social*. Braga: Instituto da Educação e Psicologia Universidade do Minho.

Nogueira, C. M.M. e Nogueira, M. A. (2002). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78.

Nogueira, C., Paúl, C. e Amâncio, L. (1995). Women in management in Portugal: a demographic overview. *Gender, Management and Science*, 207-218.

Nogueira, I. (2002). Os cursos EFA in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 98-103.

Nogueira, I. (2002). Projecto EFA in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 77-83.

Nóvoa, A. (1997). Histórias de vida in *Educação de Adultos*. Cadernos de Formação, nº 3.

Osorio, A. R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Pacheco, J. A. (1995). Análise curricular de avaliação. *Colóquio sobre Questões Curriculares, 1*, 39-49.

Pacheco, J. A. (2008). *A resignificação do currículo em contextos de globalização*. Braga. Universidade do Minho.

Pais, J. M. (2002). *Sociologia da vida quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Patrício, M. F. (2006). Educação e formação profissional: que futuro? in Patrício, M. F.(org) *Educação e Formação Profissional, As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*. AEPEC. Porto Editora.

Pereira, I. (2002). Identidades em Rede, Construção identitária e movimento associativo. *Sociologia, Problemas e Práticas, nº40*, 107-121.

Pereira, M. T. J. S (1999). *Percursos Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados. Cinco Histórias de Vida*. Dissertação de Doutoramento em Estudos de Criança. Braga. Universidade do Minho.

Perrenoud, P. (1070). A herança cultural in Grácio, S.(1982) *Sociologia da Educação* Vol. I. Lisboa: Livros Horizonte.

Pinto, L. C. (2005). Sobre Educação Não-Formal. *Cadernos d'In ducar*.

Pollack, M. (1992). *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 200-212.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 2ª Edição.

Ribas, B. P.L. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Braga. Universidade do Minho.

Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade, ano XXII, n° 76*.

Roths, L. A. (2002). Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos, Tendências, desafios e preocupações curriculares in Silva, I. M. et al *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 13-22.

Santos, B. S. (2005). Os processos da globalização in Santos, B. S. (org) *Globalização Fatalidade ou Utopia?*. Porto. Edições Afrontamento, 3ª Edição.

Sarmiento, M. (2008). Trabalho infantil por conta de outrem in Coelho, F. e Sarmiento, M. (2008) *Trabalho infantil por conta de outrem*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Sarmiento, T. (2004). “*Veja só o que eu fui capaz de fazer! Não está lindo?!*” – a emancipação através de um curso de formação de adultos. VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.

Scocuglia, A. C. (2008). Globalizações, Política Educacional e Pedagogia Contra-Hegemônica. *Revista Iberoamericana de Educación, n° 48, 31-51*.

Silva, A. M. C. (2004). *Percursos de Formação e identidade(s): um estudo junto de Assistentes Sociais*. Braga. Universidade do Minho.

Silva, A. M. C. (2005). *Formação, Trabalho e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Braga. Universidade do Minho.

Silva, M. C. V. (2005). Paulo Freire e Durkheim: (des)encontro de olhares e de práticas. *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife*.

Silva, O. S. (2002). Uma orientação metodológica para os cursos EFA in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 84-94.

Silvestre, C. A. S. (2003). *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/formativo*. Lisboa Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Souza, E. C. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal nº25, 22-39.

Stoer, S. R. (1992). Notas sobre o Desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal in Esteves, A. J. e Stoer, S. *A Sociologia na Escola*. Porto. Edições Afrontamento.

Teixeira, A. I. (2008). *O desemprego, feminino e plural: avanços e recuos de uma investigação exploratória em território português*. Fazendo Género 8 – corpo, violência e poder. Florianópolis.

Trigo, M. M. (2002). Tendências da educação e da formação das pessoas in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 23-30.

Trigo, M. M. (2002). Aprendizagem ao longo da vida in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 31-39.

Trigo, M. M. (2002). Que novo paradigma para a educação e a formação de pessoas in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 161-175.

Trigo, M. M. (2002). Educação & Formação Factor de desenvolvimento e competitividade in Silva, I. M. et al (2002) *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 185-208.

Referências Legislativas

Diário da Republica 1º série, nº 144 de 27 de Julho de 2007

Portaria nº 817 in Diário da Republica nº 144 de 27 de Julho de 2007

ANEXOS

4. REFERENCIAL DE FORMAÇÃO GLOBAL

Educação e Formação de Adultos (EFA)				
Áreas de Competência Chave	Código	UFCD	Horas	
Formação de Base	Cidadania e Profissionalidade	CP_1	Liberdade e responsabilidade democráticas	50
		CP_2	Processos sociais de mudança	50
		CP_3	Reflexão e crítica	50
		CP_4	Processos identitários	50
		CP_5	Deontologia e princípios éticos	50
		CP_6	Tolerância e mediação	50
		CP_7	Processos e técnicas de negociação	50
		CP_8	Construção de projectos pessoais e sociais	50
	Sociedade, Tecnologia e Ciência	STC_1	Equipamentos – princípios de funcionamento	50
		STC_2	Sistemas ambientais	50
		STC_3	Saúde – comportamentos e instituições	50
		STC_4	Relações económicas	50
		STC_5	Redes de informação e comunicação	50
		STC_6	Modelos de urbanismo e mobilidade	50
		STC_7	Sociedade, tecnologia e ciência - fundamentos	50
	Cultura, Língua e Comunicação	CLC_1	Equipamentos – impactos culturais e comunicacionais	50
		CLC_2	Culturas ambientais	50
		CLC_3	Saúde – língua e comunicação	50
		CLC_4	Comunicação nas organizações	50
		CLC_5	Cultura, comunicação e média	50
		CLC_6	Culturas de urbanismo e mobilidade	50
		CLC_7	Fundamentos de cultura língua e comunicação	50
		CLC_LEI	Língua estrangeira - iniciação	50
		CLC_LEC	Língua estrangeira - continuação	50
		Área de Carácter Transversal		
	PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGEM - PRA			
	10-85h			

	Código ⁷	UFCD	Horas
Formação Tecnológica⁸	3270	1 Modelos psicológicos e fases do desenvolvimento da criança	50
	3271	2 Desenvolvimento da criança	50
	3272	3 Processo de comunicação e formas relacionais e pedagógicas da criança	50
	3273	4 Prevenção de doenças e de acidentes na infância	50
	3274	5 Primeiros socorros – tipos de acidentes e formas de actuação	50
	3244	6 Acompanhamento de crianças – técnicas de animação	50
	3275	7 Acompanhamento em creche e jardim de infância – técnicas pedagógicas	50
	3276	8 Modelos pedagógicos	25
	3277	9 Acompanhamento em creche e jardim de infância – áreas de conteúdo	50
	3278	10 Expressão plástica e musical	50
	3279	11 Expressão dramática, corporal, vocal e verbal	50
	3280	12 Espaços, materiais e equipamentos - creche e jardim de infância	25
	3281	13 Actividades pedagógicas do quotidiano da criança	25
	3282	14 Planificação de actividades pedagógicas e gestão do tempo	50
	3283	15 Evolução e desenvolvimento infantil	50
	3267	16 Saúde mental infantil	25
	3284	17 Higiene, saúde e segurança da criança	25
	3285	18 Técnicas de animação – comunicação e expressão não verbal	50
	3286	19 Técnicas de animação – expressão verbal	50
	3287	20 Planeamento e desenvolvimento de actividades de tempos livres	50
	3288	21 Planificação de actividades de tempos livres – higiene e saúde	25
	3289	22 Planificação de actividades de tempos livres – refeições	25
	3290	23 Crianças com necessidades específicas de educação (NEE)	50
	3291	24 Formas de intervenção precoce em crianças com NEE	25
	3292	25 Desenvolvimento sexual de crianças com NEE	25
	3293	26 Intervenção pedagógica em crianças com NEE	50
	3294	27 Actividades pedagógicas com crianças com NEE	50
	3295	28 Higienização e manutenção de materiais e equipamentos específicos	50

Anexo II

Exmo. Sr. Director do Instituto de Emprego
e Formação profissional da Guarda
Avenida do Estádio Municipal
6300 -705 Guarda

Assunto: Protocolo de Consentimento Informado - Tese de Mestrado

Data:

Sou Sílvia Carina Nunes Gil, aluna do Mestrado de Educação Social e Comunitária do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior e pretendo realizar um estudo de caso no curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Técnicas de Acção Educativa a decorrer no Instituto de Emprego e Formação Profissional da Guarda.

O trabalho de investigação tem como objectivos analisar a importância das aprendizagens adquiridas ao longo da vida; caracterizar a importância que os sujeitos - formandas atribuem à formação e identificar processos de (re)construção e (re)definição de identidades pelas sujeitos - formandas.

Serão realizadas entrevistas e observação dentro da sala de formação. Todos os dados que são fornecidos são confidenciais e não podem ser usados para outro fim.

Agradeço desde já a atenção para o ora explicitado.

Melhores cumprimentos,

Anexo III

Guião de Entrevistas

1. O que significa atingir determinado grau escolar?
2. Como descreveriam o vosso percurso escolar?
3. Qual é a importância da educação?
4. Quais os motivos que as levaram a frequentar o curso EFA - Técnicas de Acção Educativa?
5. As expectativas que tinham em relação ao curso estão ser cumpridas?
6. O que é ser formanda de um curso EFA?
7. O alterou na vossa vida (pessoal e familiar) com a frequência do curso?
8. Que competências consideram que já adquiriram com o curso?
9. Quais as vossas expectativas relativamente à conclusão do curso?
10. Sentem que de alguma forma que estão a concretizar um objectivo com este curso? Qual/Quais?
11. Consideram importante investir na formação?
12. Aconselhariam mulheres em situação similar a frequentar um curso EFA? Porque?