



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A(s) face(s) da desigualdade

**Estudo de caso sobre o contributo dos cursos EFA na luta contra a
pobreza e a exclusão social**

Vânia Sofia Santos Marques
Coimbra - 2011



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A(s) face(s) da desigualdade

**Estudo de caso sobre o contributo dos cursos EFA na luta contra a
pobreza e a exclusão social**

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira.

Vânia Sofia Santos Marques
Coimbra - 2011

Sísifo

“Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só
Metade.

E, nunca saciado,
Vai colhendo
Ilusões sucessivas no pomar
E vendo
Acordado,
O logro da aventura.
És homem, não te esqueças!
Só é tua a loucura
Onde, com lucidez, te reconheças.”

Agradecimentos

"O único homem que está isento de erros é aquele que não arrisca acertar."

Albert Einstein

Nesta fase, gostaria de aproveitar para agradecer o contributo de algumas pessoas, pois sem elas este trabalho não teria sido, sem qualquer dúvida, possível.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora da tese de Mestrado, a Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, pela prontidão com que abraçou o desafio de me apoiar nesta investigação, pelas ajudas e conselhos que me foi dando ao longo do trabalho e pela forma como sempre me incentivou a continuar e a nunca desistir.

Depois, gostaria igualmente de agradecer à minha família, pelo voto de confiança, pelas palavras frequentes de encorajamento e pela forma como acolheram a ideia de continuar a investir na formação, nomeadamente num Mestrado na Universidade de Coimbra.

Por último, o meu agradecimento a alguns alunos muito especiais, que sempre me incentivaram a continuar os estudos e nunca duvidaram das minhas capacidades para conseguir terminar este projecto.

A todas estas pessoas, que tornaram este trabalho possível, o meu muito obrigado!

Resumo

Em pleno século XXI, os fenómenos da pobreza e da exclusão social remetem-nos para profundas transformações sentidas na sociedade, em particular a degradação do mercado de trabalho, com a conseqüente proliferação de empregos instáveis e o elevado crescimento da taxa de desemprego, particularmente o de longa duração.

Embora a conjuntura actual não seja das mais favoráveis, relativamente ao mercado de trabalho, a verdade é que grande parte da população adulta portuguesa enfrenta dificuldades em encontrar emprego devido à falta de qualificações. Por essa mesma razão, vê-se obrigada, face ao constante desenvolvimento do mundo laboral e à evolução, quase diária, das novas tecnologias, de apostar na formação e de elevar os seus níveis de qualificação. Para isso, muito têm contribuído as ofertas formativas que têm visto nos adultos um público-alvo capaz de abraçar o desafio de dar continuidade ao seu percurso formativo e de adquirir conhecimentos e competências capazes de se transformarem numa mais-valia no desempenho profissional.

Este estudo tem como grande objectivo abordar o possível contributo que os cursos de educação e formação de adultos de dupla certificação podem dar na luta contra a pobreza e a exclusão social, ouvindo em discurso directo adultos envolvidos em processos educativos. Para isso, recorreremos a cinco entrevistas, de cinco adultos que frequentaram e concluíram, com sucesso, um curso de educação e formação de adultos de nível secundário, na área de técnico de apoio à gestão, e tentaremos perceber a percepção desses mesmos adultos relativamente à aposta na formação e a forma como as suas vidas podem alterar-se depois de elevarem os seus níveis de qualificação, quer do ponto de vista profissional e social, quer do ponto de vista pessoal.

Palavras-chave: desemprego, pobreza, exclusão social, cursos de educação e formação de adultos.

Abstract

In the XXI century, poverty and social exclusion lead us to profound changes in society, mainly the deterioration of the labor market, with the consequent proliferation of unstable jobs and high growth of unemployment, particularly the long one.

Although the current situation is not the most favorable one regarding the labor market, much of the Portuguese adult population has a hard time finding a job due to lack of qualifications. For the same reason, the population is forced to focus on training and raise skill levels, due to the working life's constant development and the nearly daily technologic advancement. For that, training offers have contributed greatly, since adults are considered an audience capable of embracing the challenge to continue their education, acquiring skills capable of becoming professionally valuable.

The main goal of this study is to investigate education courses' and adult education's possible contribution to fight poverty and social exclusion. For that purpose, five interviews were made, with five adults that have attended and successfully completed a secondary level adult education course, as management support technician, to realize their perception towards their investment in education and the way lives can change after qualification levels have risen. All this from a professional, social and personal point of view.

Keywords: unemployment, poverty, social exclusion, adult education and training courses.

Índice

Introdução geral	12
------------------	----

I PARTE – Enquadramento Teórico	17
----------------------------------------	-----------

Capítulo 1

Pobreza e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo

Introdução	18
1. O desemprego como factor preponderante de pobreza e exclusão social	20
2. O paradoxo da pobreza: velhas problemáticas, novos contornos	25
3. Exclusão social: a ruptura dos laços e a perda de identidade	32
Conclusão	35

Capítulo 2

No Trilho da Educação e Formação de Adultos

O caso português

Introdução	38
1. A Educação de adultos no século XX	40
2. Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos à Agência Nacional para a Qualificação	45
2.1. Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	49
2.2. Cursos de Educação e Formação de Adultos	51
3. A Teoria Humanista e o seu contributo para a educação e formação de adultos	55
4. Educação e Formação de Adultos: que futuro?	59
Conclusão	62

II PARTE – Estudo Empírico	64
-----------------------------------	-----------

Capítulo 3

Concepção, Planeamento e Caracterização Metodológica da Investigação

1. Temática da Investigação	65
2. Justificação da Temática	66
3. Metodologia	66
3.1. Caracterização dos Participantes	68
3.2. Técnica de Recolha de Dados	69
3.3. Procedimento	72

Capítulo 4

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. Apresentação e Análise dos Resultados	74
1.1. Categoria: percurso escolar	76
1.1.1. Subcategoria: caracterização pessoal enquanto aluno	76
1.1.2. Subcategoria: dificuldades pontuais sentidas em relação a algumas disciplinas	77
1.2. Categoria: abandono escolar	77
1.2.1. Subcategoria: abandono escolar forçado por situações de vida	78
1.2.2. Subcategoria: abandono escolar decorrente de opções pessoais	79
1.3. Categoria: entrada no mundo do trabalho	80
1.3.1. Subcategoria: desemprego e trabalho precário	80
1.4. Categoria: o regresso à formação	81
1.4.1. Subcategoria: razões que levaram o adulto a regressar à formação	81
1.5. Categoria: frequência e conclusão de um curso EFA	83
1.5.1. Subcategoria: dificuldades sentidas	83
1.5.2. Subcategoria: teoria/prática	84
1.5.3. Subcategoria: relação com os colegas de formação	86
1.5.4. Subcategoria: estágio profissional	86
1.6. Categoria: avaliação do curso	87
1.6.1. Subcategoria: importância do curso no desenvolvimento de uma postura crítica e problematizadora	88
1.6.2. Subcategoria: recomendação do curso a outros adultos	90
1.7. Categoria: Expectativas para o futuro	90
1.7.1. Subcategoria: expectativas relativamente ao futuro profissional	91
2. Discussão dos Resultados	93

Conclusão geral	96
Bibliografia	101
Legislação	106
Webgrafia	108
Anexos	109
Anexo 1 - Lista de Siglas	110
Anexo 2 – Consentimento Informado	111
Anexo 3 - Entrevista semi-estruturada com guião	112
Anexo 4 - Matriz da Análise de Conteúdo	115

Introdução geral

A pobreza é, actualmente, uma temática incontornável do nosso quotidiano. Este problema social, de dimensões cada vez mais preocupantes e difíceis de solucionar, tem vindo a tornar-se uma realidade cuja resolução deve pertencer ao colectivo e não deve ser legada para segundo plano, como algo que dificilmente se extingue e que é da responsabilidade dos governos e não de cada um. Semelhante realidade é de tal forma evidente que deixou de ser possível ignorar o facto de que milhares de seres humanos vivem em situação de pobreza extrema, sem terem acesso às condições mínimas de alimentação, saúde, educação e trabalho. Se encararmos o problema desta forma, facilmente constatamos que a pobreza constitui-se como um problema de toda a humanidade, que reclama uma solução urgente. Por essa mesma razão, devemos encará-lo como um problema de todos nós, pelo que devemos reflectir sobre ele e contribuir para a sua erradicação, pois ser parte da solução é adquirir, definitivamente, a consciência de que se faz parte do problema.

A par da problemática da pobreza, surge-nos, com igual intensidade dramática e reclamando também uma solução célere e eficaz, a questão da exclusão social, também ela actual e digna de reflexão, por parte de todos aqueles que almejam contribuir, por intermédio de um estudo sobre o assunto, trazendo à discussão os principais factores que levam um indivíduo a sentir-se excluído, *estrangeiro* como diria Camus¹, à margem da sociedade, ostracizado de alguns dos seus mais fundamentais direitos enquanto cidadão.

Por conseguinte, numa Era onde o desemprego prolifera, assim como os trabalhos precários e os baixos salários, a formação adquire uma importância fulcral, porquanto surge como uma possível solução onde outras falharam, até porque constitui uma necessidade dos tempos actuais envolver todas as pessoas em processos educativos, independentemente da fase da vida em que se encontram, quer porque a constante e progressiva evolução da sociedade e do próprio mercado de trabalho “apelam a uma continuidade das actividades educativas ao longo da vida” (Alcoforado,

¹ Albert Camus (1913-1960), filósofo existencialista nascido na Argélia, escreve, no ano de 1942, uma das suas mais importantes obras, *O Estrangeiro*, onde se consagra definitivamente como escritor. Nesta obra, Camus procura a justificação da sua existência e não a encontra, convertendo-se assim num estranho, um estrangeiro para si mesmo, não se identificando com nada do que o rodeia. Ao viver a época conturbada do início do século passado, o autor defende uma visão do mundo fundada no absurdo e no sentimento trágico da vida.

2008, p. 25), quer porque quem não é detentor das competências e conhecimentos necessários encontra-se em nítida desvantagem.

Por tudo isto, é legítimo afirmar-se que a educação de adultos assume-se como um movimento social, pois para além de pretender a superação dos défices, em termos de educação e conhecimentos adquiridos, da população adulta, supõe igualmente a mudança como algo a operar na sociedade, pois só assumindo uma ideologia de mudança será possível transformar mentalidades e cumprir o pressuposto de que a educação é a força motriz para acabar, ou pelo menos para diminuir significativamente a pobreza e a própria exclusão social.

No fundo, na época em que vivemos, presentemente, as transformações são de tal forma constantes e progressivas que nunca devemos tomar um pensamento e/ou teoria como definitivos, pois o ritmo a que tudo muda é de tal forma veloz e generalizado, abrangendo todo e qualquer domínio do conhecimento e da actividade humana, que se cairmos no erro de considerar que algo é imutável e estanque, então passamos a acreditar e a defender algo obsoleto, que já esteve actualizado mas que, no momento actual, já não está. No fundo, nunca nenhuma sociedade colocou tanta ênfase na mudança como a sociedade de hoje. Assim, compreende-se que todo o ser humano tenha que empreender um esforço para aprender de uma forma contínua e para se manter sempre actualizado, renovando progressiva e constantemente os seus conhecimentos, os seus valores e a sua própria concepção da vida e do mundo. Por conseguinte, “esta necessidade de aprendizagem contínua deu origem a que, no último quartel do século XX, se revigorasse o ideal de uma civilização antiga – a Grega, em que a educação e a aprendizagem surgiam como o próprio objectivo da vida” (Candy, 1991; Raggatt, Edwards & Small, 1996, citados por Oliveira, 2004, p. 524).

Ora, para se conseguir atingir este mesmo objectivo, é fundamental que se crie uma sociedade de aprendizagem. “Uma *sociedade de aprendizagem* tem a característica estrutural da aprendizagem se manifestar ao longo de toda a vida dos sujeitos, de abranger as experiências educativas formais, não-formais e informais, assim como de abarcar todas as esferas de vida das pessoas, no pressuposto de que a meta principal é o desenvolvimento do homem completo. Tais desígnios conferem à educação uma dimensão vital da própria sociedade. Assim, nesta sociedade, e particularmente no que respeita ao sector da educação formal, é fundamental que este se reoriente para cultivar activa e efectivamente o gosto pela aprendizagem, assim como para desenvolver uma crescente capacidade de autodirecção na aprendizagem, em todos os seus educandos, e

de forma mais incisiva nos ciclos de estudo secundário e superior” (Oliveira, 2004, p. 525).

Por conseguinte, paralelamente a esta ideia de que a educação pode (leia-se deve) estender-se ao longo da vida, surge também a questão da aprendizagem informal ou não formal, passando a ser iniludível que qualquer pessoa, em qualquer fase da sua vida, pode adquirir conhecimentos e que esses mesmos conhecimentos não têm necessariamente que ocorrer em contexto escolar, podendo, contrariamente, advir de contextos diversificados, como é o caso da formação profissional ou até mesmo da actividade laboral.

Assim sendo, a educação de adultos, na tentativa de se ir adaptando à mudança e às novas exigências que a sociedade moderna traz consigo, já passou por experiências tão diversas como as unidades capitalizáveis, os módulos e, muito recentemente, o reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo mantido a ideia de desafio e intervenção social, pois sempre considerou seu apanágio contribuir para a evolução das mentalidades e para que os indivíduos assumissem, de uma vez por todas, que a aprendizagem deve ser para toda a vida e pode ocorrer em qualquer contexto e/ou circunstância, desde que se esteja predisposto a isso mesmo.

Recentemente, Portugal, devido aos baixos índices de escolaridade e qualificação da população, tem vindo a apostar em políticas educativas e de formação de adultos, assumindo metas bastante ambiciosas e utilizando os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), de nível básico e de nível secundário, os cursos de educação e formação de adultos (EFA), de nível básico e de nível secundário, tanto escolares como de dupla certificação, e as unidades de formação de curta duração (UFCD) como vias de conclusão dos estudos, constituindo-se como “indispensáveis para promover, em simultâneo, a empregabilidade das pessoas, a competitividade da economia, a mobilidade dos trabalhadores e a coesão social” (Alcoforado, 2008, p. 30).

É no âmbito de todas estas questões que se situa a presente dissertação que, longe de alimentar pretensões de maior, tem como objectivo contribuir para a clarificação das seguintes questões:

- De que forma o desemprego e a falta de qualificação podem originar situações de pobreza e exclusão social?

- Com que contornos se tem delineado a educação e formação de adultos em Portugal, nos últimos anos?

- Qual o [possível] papel dos cursos de educação e formação de adultos (dupla certificação) na diminuição do desemprego, da pobreza e da exclusão social?

De forma a ir ao encontro das respostas pretendidas, a organização deste trabalho conta com a divisão do mesmo em dois capítulos teóricos iniciais, distintos mas complementares, que procuram clarificar melhor questões tão problemáticas como actuais, como é caso da pobreza e da exclusão social no Portugal dos nossos dias, no que diz respeito ao primeiro capítulo, e da educação e formação de adultos e a forma como a mesma tem sido implementada no nosso país, nos últimos anos, no capítulo seguinte. Depois, surge a segunda parte, empírica, onde é apresentado um estudo sobre a forma como os cursos de educação e formação de adultos de dupla certificação têm contribuído, nos dias de hoje, para dotar os formandos/adultos das competências e ferramentas necessárias que lhes permitam manter-se afastados do desemprego, da pobreza e da exclusão social, ouvindo alguns deles em discurso directo.

Este estudo, ao apoiar a sua parte empírica na análise de conteúdo de cinco entrevistas, realizadas a cinco adultos que frequentaram, durante um ano e meio, um curso de educação e formação de adultos de dupla certificação, de nível secundário, na área de técnico de apoio à gestão, permite que se “dê voz às pessoas”, que se ouça as suas expectativas em relação ao curso, as suas dificuldades em voltar a estudar e as suas ambições quanto a projectos profissionais, e são essas mesmas palavras, esse mesmo discurso directo que confere à investigação um cariz [ainda] mais interessante, pois são as opiniões, sentimentos, anseios e desejos de cada adulto que estão em evidência, bem como a forma como os mesmos encaram a sua situação face ao desemprego, à formação e à própria vida em sociedade.

O facto de se terem feito [apenas] cinco entrevistas a cinco adultos pode significar que as conclusões da presente investigação são limitadas, pois assentam nos resultados de um número de participantes muito reduzido. Mas a verdade é que não é fácil encontrar um grupo de adultos homogéneo, em relação a um determinado tipo de características (idade, sexo, escolaridade de base, área de residência e local de frequência do curso), que tenham frequentado o mesmo tipo de formação (em termos de área e de nível) e que tenham terminado o curso, com todos os objectivos atingidos, há pelo menos seis meses, para que já haja algum tempo de procura efectiva de emprego. Face a esta mesma dificuldade, considerámos que seria importante realizar o estudo mesmo recorrendo a

cinco entrevistas, pois sendo uma investigação de cariz qualitativo, cuja parte empírica assenta na análise de conteúdo de entrevistas, o número reduzido de participantes não é tão fundamental.

A nossa legitimidade em estudar esta problemática prende-se um pouco com a profissão que desenvolvemos, quase exclusivamente ligada à educação e formação de adultos, sendo que já desenvolvemos funções como docente nas unidades capitalizáveis, como mediadora de cursos de educação e formação de adulto (dupla certificação), como formadora da área de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, e, actualmente, como profissional de reconhecimento e validação de competências num Centro Novas Oportunidades (CNO).

Como profissionais a actuar na área da educação e formação de adultos, temos responsabilidade em reflectir sobre um conjunto de questões que poderão auxiliar o nosso trabalho diário e dar-nos uma ideia muito aproximada da realidade dos formandos que nos procuram, das suas reais dificuldades e da forma como as poderão ultrapassar. Para além disso, perceber que a formação da população adulta poderá ser o caminho para minimizar situações de desemprego, pobreza e exclusão social alerta-nos para a importância do nosso papel, como formadores de cidadãos atentos, críticos, responsáveis e trabalhadores e como participantes activos na mudança social, tão necessária como urgente na época em que vivemos.

O nosso interesse pela temática advém da convicção de que um estudo nesta área pode contribuir, de alguma forma, para conhecer a realidade dos adultos que se inscrevem num curso de educação e formação de adultos (dupla certificação), para indagar as expectativas que alimentam relativamente ao mesmo e se a obtenção de uma certificação escolar e de uma qualificação profissional altera a situação em que se encontravam anteriormente, situação essa que os caracteriza como pertencendo a uma franja da população extremamente fragilizada e mais sujeita ao desemprego, à pobreza e a própria exclusão social.

I PARTE

Enquadramento Teórico

Capítulo 1

Pobreza e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara!”

José Saramago

Introdução

A pobreza e a exclusão social atingiram, nos nossos dias, níveis inaceitáveis. Estima-se que existam cerca de 78 milhões de pessoas na União Europeia a viver no limiar da pobreza, 19 milhões dos quais são crianças, segundo o Relatório Conjunto sobre Protecção Social e Inclusão Social de 2008. Por esta mesma razão, e visto que semelhante realidade não tem sofrido grandes alterações até aos dias de hoje, a União Europeia, e todos os estados membros que a compõem, decidiram estabelecer como compromisso-chave combater a pobreza e a exclusão social, instituindo o ano de 2010 como o Ano Europeu de Combate à Pobreza e à Exclusão Social, e assumindo como prioridade erradicar toda e qualquer forma de pobreza e reforçar a coesão social.

Numa época em que vivemos rodeados de riqueza, de abundância de recursos e de conquistas nunca antes imaginadas, com a globalização a aproximar as pessoas como nunca e a criatividade, a inteligência, o engenho e o empreendedorismo a constituírem a pegada indelével da geração actual, não é admissível que a pobreza e a exclusão continuem a existir (Costa, 2008). Ao persistirem no nosso tempo, acabam por ser a grande prova de que todos somos responsáveis pela situação actual e que pactuamos, diariamente, com a realidade que nos rodeia, quer seja ignorando quem se encontra em situação de pobreza extrema, quer seja criticando políticas sociais que visam transformar mentalidades e alterar a realidade vigente.

Porém, não obstante o facto de a pobreza e exclusão social estarem na ordem do dia e assumirem-se como flagelos que reclamam uma solução rápida e eficaz, semelhante resolução é complexa e de difícil aplicabilidade prática, pois “o problema da pobreza e da exclusão social assume formas genéricas, complexas e multidimensionais. Elas estão relacionadas com um grande número de factores, como rendimentos e padrões de vida, a necessidade de oportunidades educacionais e de trabalho adequadas,

sistemas eficazes de protecção social, habitação, acesso a serviços de saúde de qualidade e outros serviços, bem como cidadania activa” (Decisão n.º 1098/2008)². O emprego, por exemplo, pode reduzir significativamente o risco de pobreza mas não é condição suficiente para tirar as pessoas de situações de pauperismo; a falta de qualificações é geralmente apontada como um dos principais factores para que determinados indivíduos se encontrem no limiar da pobreza, mas certo é que o aumento de qualificações não supõe, de forma imediata e segura, a obtenção de um emprego e, conseqüentemente, de uma qualidade de vida mais aceitável. Tudo isto porque a pobreza continua associada a salários baixos, a discrepâncias entre homens e mulheres, à precariedade das condições de trabalho, às baixas qualificações e à necessidade de conciliar vida profissional com vida familiar. Aliando tudo isso ao sentimento de que não é fácil romper com o ciclo e de que cada indivíduo, vivendo em situação de pobreza, poderá não mais sair dela, torna-se difícil abordar esta temática de forma simples e linear.

É necessário, portanto, abordar a questão da pobreza e da própria exclusão social atendendo a uma multiplicidade de factores que nem sempre se manifestam isoladamente e que acabam, todos eles, por concorrer para que a realidade que experienciamos actualmente seja complexa mas digna de uma reflexão atenta e preocupada, pois só assim será possível contribuir para que uma real mudança ocorra na sociedade.

Será intuito deste capítulo, por conseguinte, desenvolver a temática da pobreza e da exclusão social, abordando alguns dos factores que considerámos mais pertinentes e que, de alguma forma, se encontram intimamente relacionados com esta realidade, vivenciada por muitos mas ignorada pela maioria. Paralelamente, começar-se-á a desenhar a temática do capítulo seguinte, com o apontamento de que a aposta na formação dos indivíduos poderá constituir uma solução para a questão do emprego, da pobreza e da própria exclusão social.

² DECISÃO N.º 1098/2008/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 22 de Outubro de 2008, relativa ao Ano Europeu do Combate à Pobreza e à Exclusão Social (2010).

1. O desemprego como factor preponderante de pobreza e exclusão social

Temos vindo a assistir, em pleno século XXI, à degradação do mercado de trabalho, caracterizada pela proliferação de empregos instáveis e de remunerações baixas e pelo elevado crescimento do desemprego.

O desemprego está a aumentar a um ritmo galopante, sendo vivido e percebido diferentemente, tendo em conta a sua duração, a idade e sexo do(a) desempregado(a), o suporte familiar, a existência de familiares ao seu encargo, as perspectivas para o futuro, entre outros factores. Contudo, “numa sociedade regida pelo trabalho, na qual este é não só o meio de aquisição de um rendimento como constitui igualmente a ocupação da maior parte do tempo socializado, é evidente que os indivíduos que são afastados do trabalho sofram com essa circunstância” (Meda, 1999, p. 174). Esse mesmo *sofrimento* surge com maior ou menor intensidade, dependendo da rede de suporte que têm, pois sendo o emprego um dos principais mecanismos de integração social, a partir do momento em que o indivíduo se encontra privado da sua fonte de rendimento, sente que perdeu um importante vínculo de ligação ao meio que o rodeia, à própria rede de relações que o emprego geralmente proporciona, o que o pode levar a um sentimento de impotência e a uma sensação de que já não faz parte da sociedade, até porque já nem sequer participa na vida económica nem contribui para o crescimento do *seu* país.

No fundo, a persistência de uma elevada taxa de desemprego alimenta uma dupla impressão: por um lado, a perda de identidade do próprio desempregado e, por outro lado, a crescente incerteza quanto ao futuro. E a verdade é que “o futuro já não é percebido como o tempo da *carreira*, do avanço profissional, mas como o do aleatório. Tudo parece incerto a todo o momento. Até mesmo as instituições onde o emprego é vitaliciamente garantido sentem pesar à sua volta a generalização de um modelo de emprego precário e oscilam entre o temor e a culpabilidade” (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 15). Na nossa sociedade, a profissão para toda a vida e a ocupação vitalícia de um lugar ou função deram lugar à incerteza quanto ao dia de amanhã, uma vez que cada trabalhador deixou de poder contar com a garantia de que o seu posto de trabalho estaria assegurado. A par desta instabilidade profissional, surge uma resignação quanto ao futuro e uma sobrevivência orientada única e exclusivamente para o presente, uma vez que os planos para o futuro deixam de fazer sentido, na medida em que podem mostrar-se muito irrealistas face às incertezas do presente. Por conseguinte, com este aumento

da taxa de desemprego, urge a necessidade de qualificação, por parte de todos aqueles cuja baixa escolaridade condiciona, de forma preponderante, as oportunidades efectivas de um trabalho digno, estável e duradouro, ou pelo menos de um trabalho cuja remuneração não se confine ao mínimo exigido por lei.

O distanciamento com o mundo do trabalho pode desencadear, por um lado, uma forte iniciativa na procura activa de emprego e, paralelamente, a procura de formação, como forma de aumentar a qualificação e, conseqüentemente, elevar as oportunidades de encontrar trabalho; por outro lado, pode provocar um progressivo afastamento da vida social, originando uma grave crise de identidade, problemas de saúde e até ruptura com os laços familiares existentes até então. Portanto, significando o emprego “fonte de rendimento e de auto-estima, a precariedade nessa área afecta a estabilidade e inclusão social dos indivíduos e famílias” (Sousa et al. 2007, p. 26). E é por essa mesma razão que é fundamental implementar medidas que permitam que a sociedade lide com este tipo de questões, de forma responsável e ponderada, encarando-as como situações muito mais graves que a mera contabilização de números na lista de desempregados faz crer.

O quadro 1 mostra-nos como se encontra a situação do desemprego em Portugal, tendo em conta o nível de escolaridade dos desempregados³.

Podemos constatar que, de uma forma geral, a percentagem de desemprego vai diminuindo à medida que a escolaridade aumenta, o que poderá significar que a educação e a própria qualificação desempenham um papel estratégico no combate à pobreza e à exclusão social, na medida em que podem potenciar uma maior integração social, através da inserção bem sucedida no mercado de trabalho, permitindo que os indivíduos se sintam gradualmente preparados para enfrentar as mudanças e evoluções que o mercado de trabalho vai sofrendo.

³ Os dados consultados, a partir do site do Instituto Nacional de Estatística (INE), nem sempre contemplam os dados mais recentes, referentes aos censos de 2011, pois os mesmos ainda se encontram em fase de tratamento estatístico e grande parte deles não está disponível para consulta. Por essa mesma razão, sempre que necessário, recorreremos a dados de anos anteriores, actualizados recentemente, como referência.

Quadro 1 – Taxa de desemprego em Portugal, por sexo, grupo etário e nível de escolaridade

Sexo	Grupo etário	Taxa de desemprego (Série 1998 - %) por Sexo, Grupo etário e Nível de escolaridade mais elevado completo; Trimestral						
		Período de referência dos dados						
		3.º Trimestre de 2010						
		Local de residência						
		Portugal						
		Nível de escolaridade mais elevado completo						
		Total	Nenhum	Básico - 1º Ciclo	Básico - 2º Ciclo	Básico - 3º Ciclo	Secundário e pós-secundário	Superior
		%	%	%	%	%	%	%
		HM	Total	10,9	9,6	9,6	12,6	12,9
15 - 24 anos	23,4		52,4	50,6	23,1	20,2	22,7	30,5
25 - 34 anos	13,2		27,6	22,5	16,2	13,6	12,0	10,1
35 - 44 anos	9,5		13,9	11,3	10,3	11,6	8,7	4,8
45 - 64 anos	9,3		14,5	9,6	10,6	10,5	7,8	3,9
65 e mais anos	0,7		1,3	0,5	-	-	-	-
H	Total	9,6	13,9	9,8	10,4	10,1	8,9	6,7
	15 - 24 anos	21,7	0	46,1	19,5	19,8	19,9	32,2
	25 - 34 anos	10,3	29,7	20,8	12,5	8,0	7,9	10,5
	35 - 44 anos	7,3	15,2	9,2	7,9	7,7	6,2	3,0
	45 - 64 anos	9,7	18,9	10,5	9,8	10,5	7,3	2,5
	65 e mais anos	0	-	0	-	-	-	-
M	Total	12,4	5,6	9,4	15,7	16,5	14,5	8,5
	15 - 24 anos	25,4	0	74,9	29,3	20,7	25,3	29,7
	25 - 34 anos	16,2	0	26,8	22,1	21,8	16,1	9,9
	35 - 44 anos	12,0	10,4	13,6	13,5	16,4	11,1	5,9
	45 - 64 anos	8,8	9,7	8,6	11,5	10,4	8,3	4,8
	65 e mais anos	1,3	1,9	0	-	-	-	-

Taxa de desemprego (Série 1998 - %) por Sexo, Grupo etário e Nível de escolaridade mais elevado completo; Trimestral - INE, Inquérito ao Emprego

Última actualização destes dados: 17 de Novembro de 2010 - (Fonte: INE)

No fundo, “a taxa de pobreza tem uma relação *monótona* com o nível de escolaridade completa, diminuindo consistentemente à medida que aumenta o número de anos de escolaridade” (Teixeira, 2010, p. 108). Portanto, se uma sociedade assumir que existe, efectivamente, uma relação causa/efeito entre educação e pobreza, então desenvolverá todos os esforços no sentido de investir numa formação de qualidade, principalmente no que diz respeito aos mais jovens, de forma a quebrar o ciclo geracional que há muito se instalou em Portugal, e que continua a perpetuar a ideia de que quem pertence a uma família que se encontra em situação de pobreza dificilmente dela

consegue sair. Esta ideia de *ciclo vicioso* continua a existir na medida em que os *pobres de hoje poderão ser os de amanhã*, ou seja, uma família que enfrente uma situação de pobreza (por desemprego, por auferir rendimentos muito baixos, por falta de qualificações, ...) teve, muito provavelmente, que enfrentar situações semelhantes com os seus ascendentes, e a verdade é que as gerações futuras também poderão estar sujeitas a isso. É por essa mesma razão que se torna primordial apostar na formação e romper, de uma vez por todas, com o ciclo da pobreza.

A vivência de situações de desemprego, especialmente de longa duração, pode levar a situações de pobreza e a situação torna-se ainda mais dramática quando ocorre no seio de grupos considerados mais *frágeis*, como é o caso das mulheres. “A posição desfavorável da mulher no mercado de trabalho, na família e na vida social em geral, mais significativa nos meios mais desfavorecidos, traduz-se necessariamente numa percepção diferenciada das condições de vida e do sentimento de pobreza, por parte das mulheres. Estas deverão necessariamente experienciar níveis de privação superiores aos dos seus pares do sexo oposto” (Pereirinha et al. 2007, p. 8). Segundo a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, “o fenómeno da pobreza não é neutro, atingindo particularmente as mulheres. Para tal, contribui a especificidade da sua participação na vida familiar, económica e social: auferem em média salários mais baixos, são mais afectadas pelo desemprego, têm menos protecção social devido a uma participação mais irregular na actividade económica; por outro lado, com a maior esperança de vida, comparativamente aos homens, as idosas encontram-se muitas vezes em situações precárias, quer do ponto de vista dos recursos económicos, quer pelo isolamento em que vivem” (CIG, 2009, p. 151). Portanto, é imperioso que os governos tenham em linha de consideração esta realidade e apoiem estes grupos, de forma a evitar que a sua *condição* se reflecta, negativamente, em todos os aspectos da vivência social.

A pobreza e a exclusão social tornaram-se de tal forma apanágio dos considerados mais fracos e desfavorecidos que o Decreto-Lei 115/2006, que consagra os princípios, finalidades e objectivos da rede social, apontando como um dos principais objectivos combater a pobreza e a exclusão social e promover a inclusão e coesão sociais, refere expressamente que, “por diversas razões, a pobreza e exclusão social atingem em particular grupos de população mais vulneráveis, [...] havendo necessidade de ter especial atenção às estratégias de intervenção para estes grupos alvos” e introduz a dimensão de género como factor determinante (Decreto-Lei 115/2006, p. 4276).

O desemprego é, por conseguinte, um factor que contribui, de forma preponderante, para o aumento da pobreza e da exclusão social, ou pelo menos para a

sua perpetuação. A taxa de desemprego em Portugal atingiu, no terceiro trimestre de 2010, os 10,9% (números do Instituto Nacional de Estatística), sendo esse valor superior em 1,1 pontos percentuais ao mesmo período do ano anterior, e em 0,3 pontos percentuais ao observado no trimestre anterior, o que equivale a afirmar que mesmo com a implementação de políticas de emprego e a aposta na qualificação das pessoas, o desemprego continua a aumentar e a afectar uma parte considerável das famílias portuguesas.

Actualmente, como demonstra o quadro 2, a taxa de desemprego em Portugal encontra-se nos 12,4%, cerca de dois pontos percentuais acima do ano anterior.

Quadro 2 – Taxa de desemprego em Portugal, por sexo, grupo etário e nível de escolaridade mais elevado completo

Sexo	Grupo etário	Taxa de desemprego (Série 2011 - %) por Sexo, Grupo etário e Nível de escolaridade mais elevado completo; Trimestral
		Período de referência dos dados
		1.º Trimestre de 2011
		Local de residência
		Portugal
		Nível de escolaridade mais elevado completo
		Total
		%
HM	Total	12,4

Taxa de desemprego (Série 2011 - %) por Sexo, Grupo etário e Nível de escolaridade mais elevado completo; Trimestral - INE, Inquérito ao Emprego

Última actualização destes dados: 18 de Maio de 2011 - (Fonte: INE)

Com cerca de seiscentos mil cidadãos a enfrentar situações de desemprego (dados do Instituto Nacional de Estatística – 2011), Portugal terá que continuar a apostar em políticas que visem o aumento das qualificações dos indivíduos, de forma a dotá-los dos conhecimentos e competências essenciais à entrada no mercado de trabalho.

2. O paradoxo da pobreza: velhas problemáticas, novos contornos

Os estudos acerca da pobreza, num sentido mais lato, envolvem sempre uma comparação entre o que geralmente se considera aceitável, em termos de nível de bem-estar, numa sociedade, e o bem-estar que cada um efectivamente tem. Ora, isso faz com que seja necessário perceber muito bem o que é a pobreza, caracterizando-a do ponto de vista das suas principais vertentes. Assim, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, apurados a partir do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento, a taxa de risco de pobreza corresponde à proporção de habitantes portugueses com rendimentos anuais por adulto inferiores a 5207 euros, no ano de 2009, o que significa que os cidadãos que se encontram no que se considera o limiar da pobreza (ou em risco de) sobrevivem com cerca de 433 euros mensais (dados actualizados em Julho de 2011, pelo que temos um valor muito aproximado do de hoje).

Por conseguinte, podemos facilmente constatar que em Portugal, em pleno século XXI, uma larga percentagem da população vive (leia-se sobrevive) com cerca de quatrocentos euros, o que equivale a dizer-se que quem auferir, mensalmente, o ordenado mínimo, e não tenha uma outra fonte de rendimento, poderá estar no que se considera, numericamente, o limiar da pobreza, como nos mostra o quadro 3. Claro que os números não revelam tudo e a verdade é que há muitas famílias portuguesas que, mesmo auferindo um rendimento superior, não deixam de se encontrar neste mesmo limiar da pobreza, quer porque têm uma família numerosa, quer porque o emprego é precário/instável, quer porque estão sobreendividadas e não conseguem fazer face às despesas.

O quadro 3 mostra-nos precisamente esta realidade, de famílias portuguesas que sobrevivem mensalmente com pouco mais de quatrocentos euros. O mesmo quadro mostra, ainda, que esse mesmo valor tem aumentado ligeiramente nos últimos anos, porque em 2005, por exemplo, esse valor nem sequer chegava aos quatrocentos euros mensais.

Quadro 3 - Limiar de risco de pobreza

Período de referência dos dados	Limiar de risco de pobreza (€); Anual (1)	
	Local de residência	
	Portugal	
	€	
2009		5 207
2008		4 969
2007		4 886
2006		4 544
2005		4 386

Limiar de risco de pobreza (€); Anual - INE, ICOR - Inquérito às Condições de Vida e Rendimento

Nota(s):

(1) Os dados referentes ao ano n são recolhidos pelo ICOR realizado em n+1. O rendimento líquido foi transformado em rendimento por adulto equivalente, utilizando a escala de equivalência modificada da OCDE. O rendimento por adulto equivalente é obtido dividindo o rendimento líquido de cada família pela sua dimensão em número de adultos equivalentes e o seu valor atribuído a cada membro da família.

Última actualização destes dados: 08 de Julho de 2011 - (Fonte: INE)

Para compreender o fenómeno da pobreza, Serge Paugam (2003) considera que a população que se insere neste conceito se divide em três grupos, que denominou de fragilidade, dependência e ruptura. Segundo ele, inserem-se no grupo fragilidade todos aqueles que, face a uma situação de desemprego, de perda de alojamento ou até de residência num bairro degradado, recorrem a apoios do Estado, mas multiplicam as diligências para superar a presente situação em que se encontram e ultrapassar as dificuldades, tentando aceder novamente a um estatuto social melhor. Neste grupo, consideramos que se inserem todos aqueles que, face a uma situação esporádica, de desclassificação social ou dificuldades de inserção profissional, necessitam de algum apoio mas não se resignam à situação, procurando, por exemplo, na formação, um meio de melhorar a sua situação actual. Ao grupo da dependência pertencem todos aqueles que, depois de terem tentado, em vão, melhorar a sua situação profissional, acabam por constatar que a situação dificilmente vai mudar e aceitam que necessitam de uma assistência permanente para garantir um rendimento que permita a sobrevivência, tornando-se dependentes dos apoios da acção social. Poderemos encontrar neste grupo pessoas que já passaram pelos mais diversos cursos e estágios e que, ainda assim, não se conseguiram inserir no mundo do trabalho. Por último, ao grupo da ruptura pertencem todos aqueles que, por todo um acumular de situações (desemprego, problemas de saúde, ausência de alojamento, ruptura com os laços familiares, entre outras), se sentem

marginalizados e rompem, de forma mais ou menos definitiva, com a sociedade, pois consideram-se uns inúteis e não mantêm qualquer esperança de ingressar novamente no mundo do trabalho. Neste grupo não é raro encontrarmos os alcoólicos ou os toxicod dependentes, que pelo facto de terem perdido o sentido da sua vida, encontram na bebida ou nas drogas o refúgio que necessitam para sobreviver, numa sociedade que já não consideram sua.

Porém, para melhor compreendermos a pobreza, é importante tentarmos perceber exactamente que implicação tem o conceito pobreza nas sociedades modernas, pois a pobreza poderá ser muito mais do que uma pessoa ter falta de bens materiais, correspondendo a um estatuto social específico, onde a inferioridade e a humilhação estão sempre presentes. Dizemos que alguém é pobre sem contextualizarmos a sua situação particular é, no mínimo, discutível, pois pobre tanto pode ser aquele cujo produto do seu trabalho é muito baixo como aquele que não tem acesso à educação e à cultura. Existem, portanto, diferentes conceitos de pobreza, mas o seu estudo “envolve sempre, para cada elemento da população, a comparação entre o seu nível de bem-estar e o bem-estar individual minimamente aceitável na sociedade, segundo a norma existente nessa sociedade” (Pereirinha et al. 2007, p.8). “Entre um casal atingido recentemente pelo desemprego e cujo rendimento torna difícil o equilíbrio do orçamento, um casal afastado definitivamente do mercado de trabalho por causa de uma acumulação de problemas e um casal no limite da dessocialização e da sobrevivência, existem diferenças objectivas” (Paugam, 2003, p. 30) que devem ser consideradas.

Enquanto a *velha pobreza* era entendida como a situação em que se encontravam todos aqueles que não acompanhavam o progresso, a *nova pobreza*, pelo contrário, resulta do progresso económico, da evolução tecnológica, traduzindo-se no receio do desemprego e na angústia face a uma vida sem grandes implicações no colectivo/social. Por conseguinte, constatamos que não só se agrava a pobreza tradicional, na maior parte dos países do mundo, como emergem muitas outras novas formas de pobreza, principalmente em países considerados mais desenvolvidos.

O quadro 4⁴ mostra-nos precisamente que a falta de recursos encontra-se associada a indivíduos que não têm emprego (cerca de 12%), mas a verdade é que essa mesma falta de recursos é muito mais expressiva em pessoas que trabalham (mas que auferem rendimentos muito baixos), representando mais de 50%, e o próprio endividamento é um factor preponderante, pois as remunerações mensais podem não ser

⁴ Dados relativos a um estudo realizado em Portugal, por Hespanha e seus colaboradores (2005), que envolveu 150 famílias multiproblemáticas pobres.

muito baixas, mas se as despesas são avultadas, dificilmente uma família consegue fazer face às mesmas e não cair em situação de pobreza.

Quadro 4 - Famílias com problemas de rendimento

Rendimento	N	%
Baixos rendimentos do trabalho	88	58,7
Baixos rendimentos de pensões ou prestações sociais	80	53,3
Ausência de rendimentos provenientes do trabalho	76	50,7
Sobreendividamento	26	17,3
Baixos rendimentos devido à situação de desemprego	18	12,0

(Fonte: Sousa et al. 2007, p. 32)

Há algum tempo atrás, talvez fosse possível confinar a pobreza a bairros de lata e aos indivíduos em situação de sem-abrigo. Mas hoje é forçoso constatar que a situação mudou e que o fenómeno da *nova pobreza* é muito mais complexo e inquietante, pois abrange um número muito mais elevado e heterogéneo de pessoas. Até porque uma boa parte dos pobres, em Portugal, pertence a famílias activas, ou seja, a famílias cujas partes constituintes trabalham; porém, fazem-no em empregos precários e mal pagos, fruto das baixas qualificações. Por conseguinte, "a aceitabilidade da identificação como *pobre* depende, então, da condição social objectiva, do grau de dependência das populações em situação de precariedade económica e social face aos serviços de acção social e, enfim, dos interesses recíprocos do assistente – que identifica – e dos utilizadores – que são identificados" (Paugam, 2003, p. 32).

O quadro 5 mostra-nos precisamente esta realidade, ou seja, os recursos podem ser poucos, mesmo que as famílias não se encontrem em situação de desemprego, apontando-se o emprego temporário e o próprio trabalho informal como factores de instabilidade ao nível laboral.

Quadro 5 – Famílias com problemas ao nível do emprego

Emprego	N	%
Desemprego	76	50,7
Emprego Temporário	32	21,3
Trabalho informal	32	21,3
Instabilidade profissional	30	20,0
Domésticas	19	12,7

(Fonte: Sousa et al. 2007, p. 27)

Ainda na tentativa de perceber a evolução deste conceito de pobreza, torna-se imprescindível considerar as diversas dicotomias que foram surgindo, nomeadamente pobreza absoluta/relativa, pobreza objectiva/subjectiva, pobreza tradicional/nova pobreza, pobreza rural/urbana e pobreza temporária/duradoura. Relativamente à dicotomia pobreza absoluta/relativa, a absoluta baseia-se na noção de todas aquelas necessidades que consideramos básicas, enquanto que a relativa se confina aos padrões sociais, remetendo-nos para a ausência de todos aqueles bens que não são considerados essenciais. A dicotomia pobreza objectiva/subjectiva remete-nos para a distinção entre uma pobreza objectiva, baseada num padrão de referência, capaz de tipificar as situações de pobreza e de caracterizar objectivamente os pobres, e uma subjectiva, dependente das representações de pobreza construídas subjectivamente pelos mais diversos grupos sociais. Na dicotomia pobreza tradicional/nova pobreza, a tradicional encontra-se associada a uma situação permanente, enquanto que a nova pobreza surge de situações pontuais de desemprego e precariedade laboral, que poderão transformar-se numa pobreza crónica. A oposição pobreza rural/urbana supõe uma baixa produtividade agrícola e falta de actividades económicas alternativas, num contexto rural, e uma elevada taxa de desemprego, baixas qualificações, precariedade laboral e situações de doença num contexto urbano. Por último, e em relação à dicotomia pobreza temporária/duradoura, surge associado à primeira uma limitação no tempo, enquanto que a segunda supõe um estado mais permanente (Rodrigues et al. sd. pp. 67 e 68).

Como podemos facilmente constatar, existe uma grande diversidade de definições de pobreza e as implicações deste mesmo conceito são muito mais complexas e abrangentes do que se poderia pensar. Gilbert Clavel considera que “a noção de pobreza refere-se à participação dos indivíduos na actividade económica e à distribuição dos rendimentos. Neste sentido, a situação de pobreza é caracterizada pela modéstia, pela rareza ou pela insuficiência dos recursos, não permitindo participar no conjunto dos modelos de vida reconhecidos socialmente como médios ou normais” (Clavel, 2004, p. 139). Esta mesma definição de pobreza, enquanto falta de recursos, foi igualmente referida por Townsend, na medida em que, segundo este autor, “indivíduos, famílias e grupos da população se encontram em pobreza quando carecem de recursos para obter os tipos de dieta, participar nas actividades e ter as condições e comodidade que são habituais ou, pelo menos, largamente encorajadas ou aprovadas nas sociedades a que pertencem. Os seus recursos estão tão seriamente baixos daqueles de que dispõem o indivíduo ou a família médios, que são, de facto, excluídos dos padrões de vida, costumes e actividades correntes” (Townsend, 1979, citado por Costa, 2008, p. 41). A definição de pobreza assumida por Bruto da Costa, na obra *Um Olhar sobre a Pobreza*, muito dentro da linha anteriormente referida, encerra duas características essenciais: privação e falta de recursos. Assim sendo, a pobreza é encarada, por este autor, como “uma situação de privação resultante de falta de recursos” (Costa, 2008, p. 26).

Partindo destas definições, a privação consiste, portanto, numa situação de carência, carência essa que resulta, única e exclusivamente, da falta de recursos, e não de outras causas (como poderia ser o caso do alcoolismo, do desgoverno face aos rendimentos auferidos, da toxicodependência, de uma qualquer doença psiquiátrica, entre outras). Ora, essa mesma situação de carência (dos bens considerados essenciais), constitui um problema grave, que necessita de resolução rápida e definitiva. Contudo, o que acontece é que “a fome, a falta de abrigo ou de vestuário, etc., são carências que requerem solução imediata, mesmo que transitória, normalmente através de medidas de emergência. Se, porém, a intervenção em causa se limitar a tratar da privação, a pessoa pobre permanecerá indefinidamente dependente da ajuda (pública ou particular) que recebe e de que necessita para vencer as carências. (...) Não basta resolver a privação para que a pobreza fique solucionada. (...) Resolver a falta de recursos equivale a tornar a pessoa auto-suficiente em matéria de recursos” (Costa, 2008, p. 26).

Há cada vez mais famílias em situação de pobreza e “ser pobre não significa necessariamente ser disfuncional, contudo a pobreza é um factor que pode forçar mesmo

famílias saudáveis a bloquearem, especialmente quando há contextos que os mantêm nessa posição de pobreza e pouco poder (Hines, 1989, citado por Sousa et al. 2007, p. 19), ou seja, a situação de pobreza é um risco a que toda e qualquer família pode estar sujeita, pois a pobreza não está confinada a famílias desestruturadas, a indivíduos com problemas e a desempregados. A pobreza pode ocorrer no seio de qualquer família equilibrada e funcional, bastando para isso uma situação de desemprego, até mesmo temporário, uma situação de doença ou inclusive uma situação de precariedade laboral.

Face a esta realidade, a procura e obtenção de qualificações mais elevadas pode perfeitamente ser encarada como uma estratégia utilizada pelo sujeito para se tornar auto-suficiente, ou menos dependente de ajuda exterior, pois passa a deter um nível de qualificação que lhe permite abandonar a situação de desempregado e conseguir um trabalho digno, estável e duradouro, possibilitando uma progressiva mas acentuada melhoria da sua qualidade de vida. Claro que o facto de se verificar um aumento das qualificações não implica, de uma forma imediata e definitiva, uma situação de emprego efectivo, mas fornece ao adulto uma ferramenta fundamental para poder ingressar novamente na vida activa, pelo menos num espaço de tempo relativamente curto.

Por conseguinte, “a pobreza é um estigma que afecta todas as sociedades, dependendo a sua maior ou menor intensidade, designadamente, do seu nível de prosperidade económica e do seu sistema de valores” (Teixeira, 2010, p. 77). Precisamente pelo facto de a pobreza existir em qualquer sociedade, desde o país mais rico ao menos desenvolvido, no seio das famílias completamente disfuncionais às famílias que trabalham e que auferem, mensalmente, um rendimento fixo, é que se torna urgente erradicar este problema, investindo esforços no sentido de tentar erradicar a pobreza e a exclusão social das sociedades humanas.

Para isso, é fundamental atender-se aos seguintes factores:

- Encarar os fenómenos da pobreza e da própria exclusão social de forma *holística*, não os reduzindo à sua dimensão económica, embora esta seja uma dimensão fundamental, a ter em linha de consideração;
- Contribuir com medidas que permitam operar as mudanças necessárias na sociedade;
- Tomar consciência do papel de cada cidadão na (re)produção e na erradicação destes mesmos fenómenos.

Por tudo isto, é fundamental que se encare o problema da pobreza enquanto estando intimamente relacionada com a exclusão social, pois quem se encontra em

situação de pobreza está, normalmente, à margem da sociedade, pelo menos em relação aos direitos mais básicos, sentindo-se excluído da vida social, pelo menos em algumas das suas vertentes.

3. Exclusão social: a ruptura dos laços e a perda de identidade

Embora a desigualdade seja um princípio inerente a toda e qualquer estrutura social, pois as sociedades encontram-se organizadas mediante uma grande e demarcada diferenciação em termos de acumulação de recursos, tanto materiais como sociais, o termo exclusão social acaba por emergir com uma maior intensidade e pertinência quando essas mesmas diferenças e desigualdades se agudizam e parte da população não dispõe dos recursos mínimos necessários para uma efectiva participação social. “Acrece o facto de a exclusão ter um carácter cumulativo, dinâmico e persistente, encerrando no seu núcleo processos de reprodução (através da transmissão geracional) e evolução (pelo surgimento de novas formas), que garantem as suas vias de persistência, constituindo simultaneamente causas e consequências de múltiplas rupturas na coesão social” (Rodrigues et al. sd., p. 65).

Enquanto excluído socialmente, o indivíduo experiencia diversas rupturas com a sociedade onde se encontra inserido, nomeadamente com o mercado de trabalho, com a família e os amigos. Se aceitarmos esta linha de pensamento, facilmente percebemos que não é necessário que a pobreza e a exclusão coexistam, pois um indivíduo pode encontrar-se em situação de pobreza e estar devidamente integrado na sociedade, mantendo um trabalho e a sua rede de relações.

Porém, o mais comum é encontrar-se indivíduos que estejam em situação de pobreza e se sintam excluídos, embora nem todas as formas de exclusão traduzam o não acesso aos sistemas sociais mais básicos. “Pode considerar-se que o exercício pleno da cidadania implica e traduz-se no acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos, acesso que deve entender-se como uma formação de relação. Aquele conjunto de sistemas pode ser mais ou menos amplo, consoante o conceito de cidadania que esteja subjacente. Parece possível agrupar os sistemas sociais básicos nos cinco seguintes domínios: social, económico, institucional, territorial e o das referências simbólicas” (Costa, 2007, p. 14). O domínio social está intimamente relacionado com os sistemas em que a pessoa se encontra inserida, nomeadamente a família, os amigos e as

associações; o domínio económico refere-se a todos aqueles mecanismos geradores de recursos (quer se refira ao mercado de trabalho ou ao sistema de poupança); o domínio institucional abrange sistemas tão diversos como os da saúde, educação e justiça; o domínio territorial encontra-se relacionado com situações em que a pobreza e a própria exclusão social se definem, não por pessoas e famílias, mas por zonas/territórios; por último, o domínio das referências simbólicas, que se encontra intimamente relacionado com todas as perdas simbólicas do indivíduo, nomeadamente auto-estima, confiança, perspectivas de futuro, entre outras.

Na prática, pode considerar-se que a exclusão social é um fenómeno complexo e heterogéneo, justificando-se que se fale em diversos tipos de exclusão. Por conseguinte, podem identificar-se, na sequência de Costa (2007, pp. 21-23), cinco tipos de exclusão:

- Exclusão económica, que consiste, essencialmente, na noção de pobreza, entendida como situação de privação por falta de recursos; caracteriza-se por baixos níveis de qualificação, empregos precários e mal remunerados e más condições de vida;
- Exclusão social, que supõe uma privação relacional, uma ruptura com os laços sociais, e que se caracteriza por um certo isolamento, como é o caso de alguns idosos, deficientes e doentes crónicos;
- Exclusão cultural, que supõe a existência de factores de ordem cultural que originem a exclusão social de minorias, como é o caso do racismo e da xenofobia;
- Exclusão patológica, onde se inserem todos aqueles factores de natureza psicológica, nomeadamente em pessoas com alguma tendência para desenvolver problemas mentais;
- Exclusão por comportamentos auto-destrutivos, associados a situações de toxicod dependência, alcoolismo e prostituição.

Como facilmente se depreende, os diferentes tipos de exclusão podem, na prática, sobrepor-se e não raras vezes acontece que uma forma de exclusão seja consequência de outra. Por exemplo, um indivíduo que se torne toxicod dependente, sendo excluído por comportamentos auto-destrutivos, sentirá, quase de certeza, o peso da exclusão social, nomeadamente por parte de familiares e amigos.

Na obra *Desafios da Pobreza*, Luís Capucha (2005) define o que considera ser a exclusão social, demonstrando a transversalidade que semelhante conceito implica e supõe. Para o autor, encontrar-se em situação de exclusão social significa:

- Não possuir um emprego (por vezes nem mesmo a imagem ou memória do que isso possa ser) ou possuir um mal remunerado, instável e inseguro;
- Possuir qualificações baixas, quase nulas ou obsoletas face às necessidades de adaptação às rápidas mutações organizacionais e tecnológicas da *sociedade do conhecimento*;
- Ter experimentado o insucesso escolar ou carreiras escolares muito curtas e não aceder a oportunidades de actualização profissional e de formação ao longo da vida;
- Não fruir de equipamentos e actividades culturais satisfatórias;
- Possuir, quase sempre, um estatuto social desvalorizado e uma identidade negativa;
- Ser mais vulnerável às doenças e beneficiar de cuidados de saúde de pior qualidade (ou não beneficiar deles de todo);
- Viver em habitações degradadas ou até na rua;
- Não encontrar na família os apoios estratégicos que garantam suporte para projectos de vida pelo menos estáveis, material, relacional e emocionalmente;
- Pertencer a comunidades onde predomina a carência, a marginalidade, a violência e a pobreza;
- Não usufruir dos rendimentos necessários a uma vida digna.

No fundo, para o autor, “estar em situação de exclusão não é ser um *não membro da sociedade*, mas sim um (pelo menos tendencialmente) *não cidadão*, isto é, um membro da sociedade a quem foram retirados, objectivamente, direitos de cidadania” (Capucha, 2005, p. 91).

Por conseguinte, facilmente daqui se depreende que a exclusão social se encontra intimamente relacionada com a falta de rendimentos, com rendimentos baixos ou quase inexistentes, com o fraco apoio familiar, com habitações degradadas, com baixas qualificações, enfim, com todas aquelas situações que podem colocar em causa o exercício pleno de cidadania, a que qualquer indivíduo tem direito. Porém, “a exclusão é o resultado de um processo, e não um estado social dado. Daí a impossibilidade de agirmos sobre ela sem nos situarmos a montante, examinando, por exemplo, a desestabilização generalizada da condição salarial, a multiplicação das situações de precariedade” (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 11). Ou seja, a única forma de se estabelecerem medidas de luta contra a exclusão social é começar por tentar perceber

este complexo fenómeno da sociedade e investigar profundamente todos os factores que nela se encontram implícitos, nomeadamente a situação das pessoas face ao emprego e à própria educação.

Ninguém tem dúvidas que “a questão social está hoje [...] no centro das preocupações. Quer se trate de luta contra a exclusão, de política de emprego ou de equilíbrio das contas da segurança social, toda a gente sente bem que estamos perante um problema de urgência” (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 9), que reclama uma solução célere e eficaz. Contudo, essa mesma solução deve revestir-se de um carácter, não transitório ou até mesmo experimental, mas definitivo e concreto, para que os próprios cidadãos comecem a acreditar que a mudança social é possível e que políticas de inclusão serão tomadas para alterar a panorâmica que se vive actualmente.

Conclusão

Não há certezas quanto à real possibilidade de se erradicar a pobreza e a própria exclusão social. Contudo, semelhante constatação não invalida que se mobilizem todos os meios possíveis para que a amplitude da pobreza e da exclusão social seja reduzida e a profundidade dos seus efeitos minimizada.

Para isso, torna-se imprescindível apostar num combate à pobreza a partir de um processo de transformação das políticas e estruturas sociais, nomeadamente em áreas tão diversas como a saúde, a educação, a habitação e a justiça, bem como do funcionamento do mercado de trabalho, com a criação de empregos mais estáveis e duradouros, com a aposta nas novas tecnologias e, fundamentalmente, com a qualificação das pessoas, tornando-as mão-de-obra especializada e, logo, mais produtiva. Isto porque a pobreza é, na realidade, gerada pela própria sociedade, pela estrutura inerente a qualquer sociedade, e a única forma de resolver o problema, ou pelo menos minimizá-lo, é precisamente operar as mudanças necessárias a nível social.

Desta forma, apostando na formação/qualificação das pessoas, estas podem não ter mais, pelo menos no imediato, mas *são mais, tornam-se mais*, e ao investir-se em cada indivíduo, está a construir-se uma sociedade onde impera o equilíbrio relativamente à distribuição da riqueza e onde todos os grupos etários da população têm a possibilidade de desenvolver as suas competências e estão devidamente preparados

para enfrentar os constantes desafios da sociedade e do próprio trabalho, deixando de se sentir ameaçados pelo futuro.

Para isto, as entidades empregadoras, as instituições e o próprio governo têm que começar a encarar a formação [profissional] como um investimento e não como um mero custo; têm que começar a ganhar consciência de que a formação não é uma obrigatoriedade desprovida de sentido e ganhos posteriores, mas sim uma forma de qualificar as pessoas, tornando-as trabalhadores mais produtivos e, conseqüentemente, uma mais-valia para qualquer empresa.

No fundo, um combate efectivo à pobreza e à própria exclusão social passa por criar todas as possibilidades para que os indivíduos se consigam *munir* das ferramentas (conhecimentos e competências) necessárias (por intermédio de percursos formativos) à sua auto-realização, à elevação da sua auto-estima e à disponibilidade para exercer, plenamente, a sua cidadania, adaptando-se à mudança e contribuindo para a construção de um mundo melhor, mais justo e igualitário. Mas, para isso, “os pobres, em luta pela cidadania, têm que ser capazes de despedaçar as grilhetas e de quebrar as cadeias da sua dependência. Nada acontece por acaso nem sequer são os factores externos os que se apresentam, nessa luta, como os mais eficazes. Os pobres precisam de se transformar nos próprios actores de libertação da sua dependência (...). A sua associação voluntária permite-lhes definir posições, desenvolver acções e exercer influência”⁵, ou seja, tem que partir de cada indivíduo, de cada pessoa em situação de pobreza, de cada ser que se sente um *estrangeiro* na sua própria terra, a vontade de alterar a sua situação, de mudar de vida, de romper o ciclo e de procurar melhores condições de trabalho e de vida.

Para isso, é possível que a solução passe por uma aposta efectiva na formação das pessoas, pois “os défices de qualificação da população portuguesa constituem-se como um entrave ao desenvolvimento económico, ao bem-estar social, à qualidade de vida e à participação social da população portuguesa. Este panorama não tem sido fácil de inverter, uma vez que a população adulta mais jovem revela padrões de elevado insucesso e conseqüente abandono escolar que promovem a inserção precoce no mercado de emprego, conduzindo a um aumento de activos sem qualificações profissionais para o exercício das profissões. De igual modo, este cenário reduz as possibilidades de progressão profissional da população adulta jovem, com o prejudicial impacto negativo pessoal, social e económico que daí resulta” (Rodrigues, 2009, p. 9).

⁵ *Pobreza, Exclusão: Horizontes de Intervenção*, 1998, p. 47.

Embora este mesmo panorama não seja, efectivamente, fácil de inverter, pela elevada taxa de insucesso e abandono escolar, pelas baixas qualificações e pela precariedade que o trabalho enfrenta nos dias de hoje, a verdade é que se deve lutar para operar todas as mudanças necessárias a uma transformação efectiva da sociedade, isto porque “a elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa exige um forte compromisso de toda a sociedade, uma vez que o desenvolvimento sustentado e a formação do *capital social*, em que as sociedades contemporâneas assentam, pressupõem um investimento crescente na qualificação dos adultos. (...) A coesão social, o desenvolvimento de uma cidadania de participação e responsabilidade, a empregabilidade e a necessidade de prevenir todas as formas de exclusão determinam a priorização das políticas públicas de educação e formação – sobretudo no que se refere aos activos menos qualificados –, sendo certo que o investimento nestes domínios traz consequências positivas em todos os sectores da vida económica, social, cultural e na qualidade de vida” (Despacho Conjunto n.º 1083/2000, p. 18770). São essas mesmas consequências positivas que devem constituir o corolário das nossas acções e das medidas a tomar de hoje em diante, na esperança que a mudança ocorra.

Por conseguinte, depois destas primeiras linhas, que permitiram uma [pequena] reflexão sobre o desemprego, a pobreza e a própria exclusão social e a forma como estes flagelos, emergentes na nossa sociedade, actuam e se manifestam, cabe-nos, agora, explorar os caminhos da educação e formação de adultos, de forma a [tentar] perceber a real implicação que a elevação dos níveis de qualificação tem na alteração significativa da vida das pessoas, nomeadamente daquelas que se encontram numa situação desfavorecida, de desemprego, no limiar da pobreza ou até mesmo excluídas socialmente.

Capítulo 2

No Trilho da Educação e Formação de Adultos

O caso português

“Aprender é descobrir aquilo que já sabemos.”

Richard Bach

Introdução

Ao longo do primeiro capítulo do presente estudo, foram abordadas questões tão preocupantes e actuais como a elevada taxa de desemprego, que Portugal enfrenta presentemente, os baixos níveis de escolaridade/qualificação da maioria da população e a pobreza e exclusão social a que esta faixa, já de si fragilizada, se encontra sujeita no seu dia-a-dia. Tal como se pretendeu defender, o emprego precário (ou até mesmo a ausência de emprego), aliado a uma baixa escolaridade, constituem uma das principais causas para que a pobreza e a exclusão social se mantenham presentes e não sejam erradicadas. Para que isso pudesse ocorrer, ou seja, para que a pobreza e a própria exclusão social pudessem ser pelo menos diminuídas, seria fundamental apostar-se na educação e formação de adultos, permitindo que as pessoas adquirissem ferramentas capazes de elevar conhecimentos e competências e romper com o ciclo em que se encontram inseridas.

Actualmente, qualquer sociedade deveria ter como prioridade, em termos de políticas educativas, apostar na educação e formação de adultos, uma vez que “existe uma relação de causa efeito entre níveis elevados de educação e formação da população adulta e o baixo nível de insucesso e de exclusão escolar. Também os indicadores de desenvolvimento, tais como a saúde, a justiça, a capacidade de organização da sociedade civil e a disponibilidade para a mudança, são mais evidentes nas sociedades onde o investimento na educação e formação dos adultos é mais forte.

O elevado nível de educação e de formação de um povo é, pois, preditor de desenvolvimento” (Quintas, 2008, p.5), ou seja, considera-se que apostar na formação de um povo é o equivalente a apostar-se, simultaneamente, na evolução e desenvolvimento de um país. Porém, como diria Matthias Finger, “a ideia essencial é saber de que modo a educação de adultos pode contribuir para resolver os problemas da sociedade, e ao mesmo tempo evoluir significativamente” (Finger, 2008, citado por Canário & Cabrito, 2008, pp. 19-20), pois ainda que acreditemos que existe, efectivamente, uma causa efeito entre baixos níveis de educação e formação e altos níveis de desemprego, pobreza e exclusão social, é fundamental, ainda assim, perceber-se se o que se tem feito, em matéria de educação e formação de adultos, cumpre os requisitos que esta problemática exige.

Assumindo-se que a formação constitui um investimento a fazer, que terá que ser da responsabilidade de cada um, uma vez que “a educação de adultos alimenta, assim e cada vez mais, objectivos individuais, quer no que respeita à auto-realização, quer no que toca às competências de sobrevivência prática perante a complexidade da vida diária” (Finger, citado por Canário & Cabrito, 2008, pp. 26-27), esta mesma formação “cada vez mais se torna um instrumento que as pessoas podem usar na sua busca pessoal do sentido da vida e para a sua capacitação individual na luta competitiva por oportunidades de vida, culturais, sociais e económicas” (Finger, 2008, citado por Canário & Cabrito, 2008, p. 27). No fundo, é “fundamental a constituição e o reconhecimento de outros *lugares pedagógicos* para além das empresas, nos quais se torna enriquecedor o cruzamento de experiências” (Veloso, 1996, p. 152). Isto é, embora se defenda que a formação deverá constituir um importante investimento por parte das empresas e da sociedade em geral, a verdade é que deverá ser, igualmente, um investimento de cada indivíduo, que deverá assumir a sua própria formação como condição de valorização pessoal e profissional, e como forma de fazer face à complexidade da vida, que cada vez mais exige uma permanente actualização dos conhecimentos e saberes para fazer face a uma multiplicidade de experiências.

Em Portugal, o nível de qualificação da população encontra-se, em média, abaixo do da maioria dos países da Europa⁶, o que significa uma debilidade estrutural que pode afectar o desenvolvimento do país e fomentar situações de desemprego, pobreza e

⁶ Segundo estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o nível de escolaridade da população portuguesa continua muito inferior à média dos países da União Europeia. Fonte: www.oecd.org. e <http://www.eugeniorosa.com/Sites/eugeniorosa.com/Documentos/2010/51-2010-ESCOLARIDADE-POPULACAO-TOTAL-EMPREGADA.pdf>

exclusão social. Para aumentar esse mesmo nível de qualificação, têm sido criadas respostas educativas [mais ou menos] adequadas aos públicos a que se destinam. Portanto, torna-se impreterível reflectir sobre os modelos que têm sido implementados ao longo dos últimos anos, e que pretenderam, precisamente, fazer face a esta mesma realidade, elevando os níveis de qualificação e tornando as pessoas [mais] aptas para enfrentarem os desafios que vão surgindo e que exigem que se aja em conformidade.

Assim sendo, este segundo capítulo permitirá uma breve incursão história sobre o que se tem feito no campo da educação e formação de adultos em Portugal, ao longo dos últimos anos, tentando perceber a razão pela qual os sucessivos modelos, que foram sendo implementados, falharam os seus propósitos e foram sendo substituídos por outros [supostamente] mais adaptados às reais necessidades de educação e formação da população adulta portuguesa.

1. A Educação de adultos no século XX

Após o conflito armado de 1939-1945 (Segunda Guerra Mundial), onde a Europa sofreu uma reestruturação profunda, quer em termos políticos, quer em termos de valores relacionados com a educação e o trabalho, nasce, em Portugal, uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, no ano de 1952, estruturada pelo Decreto-Lei n.º 38968, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo. Semelhante diploma começa por reconhecer que “desde a instituição do ensino primário, em 1772, muitas vezes os governantes se empenharam em encontrar solução para o problema da instrução popular” (Decreto-Lei n.º 38968, p. 1067). De seguida, reflecte sobre todo um conjunto de medidas e políticas que tinham sido implementadas, em Portugal, e cuja eficácia era questionável, até porque “não faltam cursos nocturnos para adultos analfabetos e, não obstante, são raros os frequentados com assiduidade e interesse, tendo até alguns sido encerrados porque, decididamente, não era possível mantê-los ... sem alunos” (Decreto-Lei n.º 38968, p. 1069).

Ora, uma vez que se encontrava comprovada a clara ineficácia das práticas educativas até então desenvolvidas, o referido decreto propõe a criação e implementação de um “Plano de Educação Popular”, sendo abrangente ao ponto de proporcionar, tanto

às crianças como aos adultos, projectos educativos adaptados, propiciando a efectiva frequência escolar e alimentando a ideia de que a “instrução, a cultura e a educação, não constituindo fins em si mesmas, só podem considerar-se instrumentos ao serviço da integração do homem na plenitude da sua natureza e do seu destino. Daí a importância decisiva da orientação a imprimir a uma política de educação popular que não pode propor-se apenas divulgar os conhecimentos das primeiras letras, mas ainda, e na medida do possível, valorizar e completar a formação moral e espiritual do nosso povo” (Decreto-Lei n.º 38968, p. 1070).

Apesar de todos os pressupostos inerentes à criação e implementação de uma educação popular, a verdade é que o panorama português, em termos de educação de adultos, poucas mudanças significativas sentiu nessa altura. Só mais tarde, em 1973, com a aprovação da Lei n.º 5/1973, de 25 de Julho⁷, se começou a caminhar no sentido de se tomar consciência que a educação de adultos deve ser adaptada à realidade do público-alvo a que destina e, conseqüentemente, deve estar assente em programas e métodos completamente distintos dos utilizados para as crianças e para os jovens. Esta Lei pretendia, na sua essência, acabar definitivamente com o analfabetismo, cuja faixa etária da população mais afectada situava-se nos quarenta anos, e elevar o nível cultural das pessoas, proporcionando uma educação adaptada às reais necessidades de cada um e uma formação devidamente actualizada.

Apenas alguns anos mais tarde, em 1979, com a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEBA), são assumidas intenções muito claras relativamente às necessidades educativas dos portugueses. Esse mesmo plano “apresenta, para um período de dez anos, duas fases de execução de cinco anos cada uma, com uma avaliação intermédia, antevendo o início da primeira fase, em torno de sete programas fundamentais: a criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos, a organização de uma Rede de Centros de Cultura e Educação Permanente, o desenvolvimento de Programas Regionais Integrados, a Alfabetização e Educação Básica Elementar, a Melhoria e Incremento do Ensino Preparatório para Adultos, o Apoio à Educação Popular e Acções na Emigração” (Alcoforado, 2008, pp. 217 - 218).

De forma a não cometerem os mesmos erros do passado, que consideravam ter sido fulcrais para que as políticas educativas, adoptadas até então, não tivessem

⁷ A Lei n.º 5/1973, de 25 de Julho, que aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, antecederia a Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada treze anos mais tarde, e que viria contribuir para uma mudança significativa no panorama educativo português.

demonstrado resultados favoráveis, os redactores do PNAEBA entendiam “as actividades de alfabetização e pós-alfabetização como apenas uma parte das actividades educativas a promover pelas colectividades, grupos e associações populares, assumindo a educação como extensiva a todos os espaços da vida e associando-se à animação e à transformação da cultura” (Alcoforado, 2008, p. 218).

Porém, os resultados continuam sem ser os mais animadores e entramos na década de 80 do século XX com as necessidades anteriores por satisfazer, ou seja, com a urgência de implementar uma política de educação de adultos capaz de atender às necessidades de cada um e de produzir resultados consideráveis. É nesta altura, mais precisamente no ano de 1986, que Portugal adere à Comunidade Económica Europeia (CEE), o que confere ao nosso país uma elevada quantia financeira a ser aplicada nesta área. Para além disso, surge também nesta fase a Lei de Bases do Sistema Educativo, que institui o ensino recorrente, constituído por um plano de estudos muito próprio, assente em unidades capitalizáveis, e a educação extra-escolar, organizada em diversos cursos socioeducativos. Contudo, muito embora o ensino recorrente tivesse sido uma medida importante no panorama educativo que se vivia na época, a verdade é que, e atendendo às palavras de Licínio Lima, “o ensino recorrente remete para uma escolarização de segunda oportunidade, predominantemente em escolas do ensino regular e através de cursos nocturnos, frequentados por um público em que predominam os jovens insuportados no ensino diurno. Beneficiando de regras próprias e de uma importante rede pública já instaladas e disseminada por todo o país, o ensino recorrente revelará complexos problemas de abandono” (Canário & Cabrito, 2009, p. 41).

Portanto, ainda que o ensino recorrente tenha sido encarado, por muitos, como um modelo capaz de atingir os seus principais propósitos, em termos de educação e formação de adultos, a verdade é que a questão do abandono escolar continua a marcar qualquer iniciativa dentro deste âmbito e a população adulta portuguesa continua a reclamar um modelo que satisfaça as suas necessidades e se mostre adequado a quem realmente se destina, abandonando o paradigma demasiado escolarizado que o tem acompanhado sempre.

Ainda em 1979, é criado o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), com o claro intuito de se constituir como uma entidade para onde convergem todas as práticas públicas de emprego e formação profissional. Com a adesão à CEE, anteriormente referenciada, foi possível, ao IEFP, por intermédio dos apoios comunitários, adquirir verbas que permitiriam elevar, e muito, o acesso, dos portugueses,

à formação profissional. No fundo, com a fundação do IEFP, dá-se a consagração da relação estreita entre emprego e formação profissional.

No entanto, aquando da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, no ano de 1997, em Hamburgo, Portugal continua com a questão da educação de adultos por resolver, até porque “o ensino recorrente para adultos, essencialmente para jovens/adultos, tem acentuado o processo de escolarização e [...] não têm sido encontradas práticas alternativas a um modelo tradicional de formação (Lima & Guimarães, 2005, citados por Alcoforado, 2008, p. 222).

Durante o século XX, Portugal implementou diversas medidas e políticas educativas de educação e formação de adultos, com o intuito de fazer com que as pessoas elevassem os seus níveis de qualificação. É inquestionável, de facto, os avanços que foram sendo feitas, mas a verdade é que “houve experiências de referência e de grande qualidade, mas o balanço final deixa muito a desejar” (Nóvoa & Rodrigues, 2005, citados por Alcoforado, 2008, p. 227). Prova disso mesmo são os resultados apurados a partir dos censos realizados no ano de 2001, em Portugal, que vieram mostrar, sem grande margem para dúvidas, que a população adulta continuava a necessitar de um modelo educativo capaz de elevar os níveis de qualificações das pessoas, aumentar as suas oportunidades profissionais e contribuir na luta contra a pobreza e a exclusão social.

Quadro 5 – Taxa de Analfabetismo por local de residência

Local de residência (à data dos Censos 2001)	Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência (à data dos Censos 2001); Decenal
	Período de referência dos dados
	2001
	%
Portugal	9,03
Continente	8,93
Região Autónoma dos Açores	9,45
Região Autónoma da Madeira	12,71

Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência (à data dos Censos 2001); Decenal - INE, Censos - séries históricas

Última actualização destes dados: 15 de Maio de 2007 - (Fonte: INE)

Segundo estes mesmos dados, divulgados pelo INE, a taxa de analfabetismo da população portuguesa, no ano de 2001, continua muito perto dos 10%, o que equivale a dizer que cerca de 10 em 100 portugueses continuam sem aceder ao sistema educativo, tal como nos mostra o quadro 5. Na região autónoma da Madeira, porém, a taxa de analfabetismo ascende quase aos 13% da população, o que pode ser [eventualmente] explicável pela difícil acessibilidade aos serviços mais básicos que os indivíduos das zonas mais remotas do arquipélago enfrentam.

Paralelamente, a taxa de abandono escolar também se mantém elevada, como comprova o quadro 6, considerando que em cada grupo que frequenta o ensino, perto de 3% opta por abandoná-lo, numa determinada fase, o que pode levantar a questão de estarem, efectivamente, reunidas todas as condições para que os adultos possa frequentar o ensino e terminá-lo com sucesso, de forma a alcançar uma certificação escolar.

Quadro 6 – Taxa de abandono escolar por local de residência

Local de residência (à data dos Censos 2001)	Taxa de abandono escolar (%) por Local de residência (à data dos Censos 2001); Decenal
	Período de referência dos dados
	2001
	%
Portugal	2,79
Continente	2,71
Região Autónoma dos Açores	4,79
Região Autónoma da Madeira	3,14

Taxa de abandono escolar (%) por Local de residência (à data dos Censos 2001); Decenal - INE, Censos - séries históricas

Última actualização destes dados: 15 de Maio de 2007 - (Fonte: INE)

Por conseguinte, podemos facilmente constatar que no final do século XX, e início do século XXI, Portugal continua sem encontrar respostas adequadas, capazes de levar a população adulta a apostar na formação, de forma a terminar os seus percursos

formativos e ingressar no mercado de trabalho, contribuindo, dessa forma, para a evolução do país. No fundo, o país continua sem conseguir colocar em prática um modelo educativo que se afaste do modelo tradicional, aplicado às crianças e aos jovens, e seja abrangente ao ponto de se adaptar à realidade do público a quem se destina.

É, porém, neste mesmo início de século que se começa a desenhar uma política educativa diferente, centrada na aprendizagem ao longo da vida e no adulto enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, no indivíduo mais crítico e atento ao que o rodeia. Para isso, muito contribuiu a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, em 1999, e, mais tarde, da Agência Nacional para a Qualificação, em 2007.

2. Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos à Agência Nacional para a Qualificação

Como ficou anteriormente demonstrado, as sucessivas políticas educativas, implementadas no nosso país ao longo do século XX, não se mostraram capazes de resolver o problema que tínhamos em mãos. Portugal encontrava-se, assim, no início do século XXI, cerca de cem anos atrasado, em termos de taxas de alfabetização, comparativamente aos países do norte e centro da Europa (Alcoforado, 2008).

Como forma de solucionar os problemas inerentes ao défice de escolarização/qualificação dos portugueses, ainda no ano de 1999, foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), com o intuito de “pensar e criar em Portugal uma educação e formação de adultos que, contrariamente à tradição e ao pensamento académico português, traduzisse as ligações que deveriam existir entre a educação, a formação e o emprego” (Quintas, 2008, p.6).

É, portanto, o Decreto-Lei n.º 387/1999, de 28 de Setembro, que cria a ANEFA, apontando como grande objectivo “corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro” (Decreto-Lei n.º 387/99, Preâmbulo), e referindo que “o desenvolvimento da educação e formação ao longo da vida, considerada como condição para a plena participação na sociedade, assenta num conceito de educação de adultos definido como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades,

conforme definição da UNESCO estabelecida na Declaração de Hamburgo”. Mas, para que isso possa acontecer, é imprescindível implementar uma “política de educação de adultos que (...) deve assegurar respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade do conhecimento (...). Assim, a acção a desenvolver deve dar visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa” (Decreto-Lei 387/99, Preâmbulo).

São, portanto, atribuições da ANEFA, segundo o artigo 4.º do referido Decreto-Lei:

- 1) Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio;
- 2) Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa;
- 3) Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino à distância e multimédia, com acompanhamento presencial;
- 4) Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais;
- 5) Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional;
- 6) Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa;
- 7) Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida;
- 8) Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

Por conseguinte, é com a criação da ANEFA que se estabelecem os cursos de educação e formação de adultos (EFA) e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), permitindo que os adultos, que há muito deixaram de estudar, regressem à escola e completem a sua formação, alcançando uma certificação.

Ora, a ANEFA acabou por contribuir, de forma significativa, para a maneira como a educação e formação de adultos era encarada em Portugal, introduzindo algumas mudanças, em termos educativos e metodológicos, que se mostraram profícuas e capazes de operar a tão desejada mudança, há muito almejada e até mesmo necessária.

Em 2007, surge então a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), que vem, de alguma forma, confirmar o que havia sido feito pela ANEFA e dar continuidade a um projecto que pretende elevar os níveis de qualificação da população portuguesa, promovendo a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação.

A ANQ é um instituto público que se encontra sob a tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social e que tem por missão a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assumindo um papel activo e dinamizador no cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades (INO).

Portanto, são atribuições da ANQ⁸:

- “Coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação, destinada a jovens e a adultos, participando na definição de orientações para os modelos de financiamento e para a afectação de recursos relativamente às ofertas de qualificação para jovens e adultos;
- Consolidar, no quadro do combate à exclusão, ao abandono escolar e à inserção precoce na vida activa, a diversificação das ofertas de educação e formação de jovens e adultos;
- Participar na definição de mecanismos de avaliação integrada e de incentivo à qualidade, no âmbito das ofertas de educação e formação de jovens e adultos;

⁸ Fonte: www.ang.gov.pt

- Participar na definição da orientação estratégica, das opções políticas e do regime legal das ofertas de educação e formação de jovens e adultos e do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- Desenvolver e gerir o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e profissionais, assegurando a coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades;
- Conceber e manter actualizado o Catálogo Nacional de Qualificações com o apoio dos Conselhos Sectoriais para a Qualificação, assegurando a concepção de percursos de educação e formação de jovens e adultos, de carácter flexível, modular e capitalizável;
- Mobilizar, em cooperação com outros actores, a procura de novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;
- Dinamizar a inovação no domínio do currículo, das metodologias e dos recursos pedagógicos;
- Estabelecer, no quadro da sua missão, relações de cooperação ou associação com outras entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras.”

Com a criação da ANQ, tornou-se possível alargar o número de Centros Novas Oportunidades por todo o país, de forma a abranger o maior número possível de indivíduos, e diversificar, ainda mais, a oferta formativa para os adultos que pretendam elevar os seus níveis de qualificação.⁹

Os processos de reconhecimento de competências, que nos irão ocupar as próximas linhas, e os cursos de educação e formação de adultos, que surgirão nas páginas seguintes, foram, sem qualquer dúvida, uma aposta importante na educação e formação de adultos, pois com eles muitas foram as pessoas que regressaram à escola e assumiram um papel activo na sua própria formação.

⁹ Com a actual mudança de governo, que o país atravessa, avizinham-se mudanças na própria estrutura e atribuições da ANQ, uma vez que a mesma foi criada à luz de uma medida política defendida pelo anterior governo (Partido Socialista) e tem sido alvo de duras críticas por parte do actual governo (Partido Social-Democrata). Contudo, consideramos que partindo do pressuposto de que a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) é a *porta de entrada* da formação de adultos, a mesma não pode ser extinta sem que uma outra modalidade e/ou iniciativa seja criada para a substituir. Uma reestruturação a médio - longo prazo será uma possibilidade a considerar, tendo em conta que o actual modelo apresenta fragilidades que devem ser superadas.

2.1. Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Introduzidos nas dinâmicas da educação e formação de adultos em Portugal, os processos de reconhecimento, validação e certificação das competências, adquiridas ao longo da vida em contextos informais e não-formais, constituem, em simultâneo, um importante mecanismo de reforço da auto-estima individual e de justiça social, bem como um recurso fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal, que culminem na obtenção de uma certificação, seja ela de nível básico ou de nível secundário.

Depois de inscritos num Centro Novas Oportunidades, e depois de realizado o respectivo acolhimento, diagnóstico e encaminhamento (etapas anteriores ao processo de reconhecimento de competências) para processo, o formando vai desenvolvendo um trabalho em torno da sua história de vida, reflectindo sobre os conhecimentos e saberes que foi acumulando ao longo dos anos e as competências que foi adquirindo nos mais diversos contextos. Este trabalho é desenvolvido de uma forma individualizada, permitindo estruturar percursos de formação complementares ajustados a cada caso concreto.

Apoiados na elaboração de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), os processos de reconhecimento de competências buscam uma formação que tenha a capacidade de extravasar o campo do mero modelo escolar, assumindo como fundamental a valorização de cada pessoa, bem como os seus conhecimentos e competências, a sua experiência e os seus contextos de trabalho. Porém, mais importante que isso, a realização destes mesmos processos tem a capacidade de induzir o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que serve de mote para a adopção de posturas proactivas, face à demanda de novas qualificações.

No fundo, ao constatarem que têm capacidade de adquirir novos conhecimentos e saberes e que todos aqueles que detinham anteriormente são fundamentais para a validação de adquiridos, os adultos tomam consciência de que o que sabem é importante e que quanto mais investirem na sua formação mais hipóteses têm de entrar no mercado de trabalho e desempenhar funções que os satisfaçam e os realizem em termos pessoais e profissionais.

É por esta mesma razão que se torna legítimo afirmar que a consolidação dos sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências são, pois, um recurso fundamental no desenvolvimento e evolução de uma qualquer sociedade.

Quadro 7 – Etapas, Indicadores e Padrões de Referência dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (níveis básico e secundário)

Etapas/Dimensões de Intervenção	Indicadores	Padrões de Referência para a Qualidade	Fonte
Processo de Reconhecimento de Competências	Percentagem de sessões individuais face ao n.º total de sessões	Entre 25% e 50% de sessões individuais em processos de RVCC de nível básico e secundário	SIGO
	Duração das sessões presenciais de reconhecimento	RVC escolar: entre 25 e 40 horas para o nível básico e entre 35 e 60 horas para o nível secundário	SIGO (não está incluído o volume de trabalho autónomo de cada adulto para a construção do PRA)
	Duração média da formação complementar	Entre 25 e 50 horas, por adulto que frequente formação complementar (não há diferença de horas entre níveis de certificação)	SIGO
	Existência de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	Um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens por adulto	SIGO
	Participação dos formadores nas sessões de reconhecimento	Entre 35% a 50% das sessões de reconhecimento	SIGO
Validação de Competências	Existência de reuniões de Equipa para análise e avaliação do PRA de cada formando	Uma reunião para cada adulto que solicite validação de competências	SIGO
	Realização de um Júri de Certificação para todos os adultos que concluem o processo com uma validação parcial	Todos os adultos são, posteriormente, encaminhados para formação	SIGO
Certificação de Competências	Percentagem de Unidades de Competência validadas em processo RVCC	Nível básico: 100% (16 UC validadas em cada nível de certificação) Nível secundário: entre 50% e 100% (de 44 a 88 competências com duas competências em cada UC)	SIGO
	Existência de um Júri de Certificação	100% dos adultos que solicitam validação e certificação	SIGO

(Fonte: SIGO e Carta da Qualidade)

O quadro 7 mostra as etapas, indicadores e padrões de referência dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, quer de nível básico quer de nível secundário, deixando transparecer a complexidade do processo mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de o mesmo se adaptar a cada caso concreto, não obedecendo a um programa rígido e estanque mas ajustando-se à realidade de cada pessoa.

A duração dos processos de reconhecimento de competências é variável, tal como o número necessário de horas de formação complementar, o que significa que o adulto trabalha ao seu ritmo, em torno da reflexão sobre a sua história de vida, escrita à luz do referencial de competências-chave, e mediante os conhecimentos e competências que tem pode validar as unidades de competência de cada uma das áreas de competência-chave e, assim, atingir uma certificação, seja ela total ou parcial.

Uma alternativa paralela aos processos de reconhecimento de competências são os cursos de educação e formação de adultos.

2.2. Cursos de Educação e Formação de Adultos

As sociedades actuais estão cada vez mais exigentes, reclamando um nível de qualificação elevado para qualquer cargo e/ou função a desempenhar. Por conseguinte, o aprender ao longo da vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação, tornou-se indispensável, pois é cada vez mais emergente a necessidade de elevação dos níveis de qualificação da população adulta.

“A coesão social, o desenvolvimento de uma cidadania de participação e responsabilidade, a empregabilidade e a necessidade de prevenir todas as formas de exclusão determinam a priorização das políticas públicas de educação e formação – sobretudo no que se refere aos activos menos qualificados -, sendo certo que o investimento nestes domínios traz consequências positivas em todos os sectores da vida económica, social, cultural e na qualidade de vida” (Despacho conjunto nº 1083/2000, p. 18770).

Embora nos últimos anos Portugal tenha assistido a algumas transformações importantes, no plano da educação e formação, persistem graves défices de qualificação e certificação, sobretudo na população adulta. Para combater este mesmo défice, têm

sido adoptadas algumas políticas que visam, essencialmente, a elevação dos níveis de qualificação da população adulta, como é o caso da implementação dos cursos de educação e formação de adultos.

“Os cursos EFA assentam:

- a) Numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, que representa um instrumento facilitador da inserção sócio-profissional e de uma progressão para níveis subsequentes de qualificação;
- b) Em percursos flexíveis de formação definidos a partir de processos de reconhecimento e validação das competências, [...] previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal e informal;
- c) Em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base, uma formação tecnológica, ou apenas a primeira [...];
- d) Num modelo de formação modular estruturado a partir de unidades de competência, de unidades de formação, ou de ambas, constantes, respectivamente, dos referenciais de competências chave para a educação e formação de adultos e dos referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, privilegiando a diferenciação de percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional dos formandos.
- e) No desenvolvimento de formação centrada em processos flexíveis e de aquisição de saberes e competências que complementem e promovam as aprendizagens, através do módulo *aprender com autonomia*, para o nível básico de educação e o nível 2 de formação profissional, e do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)*, para o nível secundário e o nível 3 de formação profissional”.¹⁰

Os cursos de educação e formação para adultos visam, portanto, elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida. Destinam-se a candidatos com idade igual ou superior a 18 anos à data de início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho ou sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário.

¹⁰ Fonte: Portaria nº 817/2007, p. 4824.

Estes mesmos cursos são organizados em tipologias e correspondem a uma certificação de nível B1, B2, B3 ou secundário, tal como demonstram os quadros 8 e 9.

Quadro 8 - Cursos EFA de nível básico de educação e nível 2 de formação profissional

Tipologia de Percurso (Nível de Desenvolvimento)	Carga Horária do Percurso Formativo (Horas)			Duração Total (Horas)
	Aprender com Autonomia	Formação de Base	Formação Tecnológica	
Básico 1	40	100-400	100-360	240-800
Básico 2	40	100-450	100-360	240-850
Básico 1+2	40	100-850	100-360	240-1250
Básico 3/nível 2 de formação profissional	40	100-900	100-1200	240-2140
Básico 2+3/nível 2 de formação profissional	40	100-1350	100-1200	240-2590

(Fonte: www.iefp.pt)

Quanto à certificação, esta pode ser escolar e/ou profissional, dependendo se o curso em causa é um curso de certificação escolar ou se é um curso de dupla certificação (certificação escolar e profissional). Ou seja, a frequência, com aproveitamento, de um curso de educação e formação de adultos, de dupla certificação, confere um certificado do 3.º ciclo do ensino básico e o nível 2 de formação profissional, ou, um certificado do ensino secundário e o nível 3 de formação profissional. No caso dos cursos de educação e formação de adultos de habilitação escolar, são atribuídos os certificados do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico, sendo que a sua conclusão confere ainda a atribuição de um diploma do ensino básico, para os cursos de nível B3 e o diploma do ensino secundário, quando se tratam de cursos de nível secundário.

Quadro 9 - Cursos EFA de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional

Tipologia de Percurso	Carga Horária do Percurso Formativo (Horas)				Duração Total (Horas)	
	Área de PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens)	Formação de Base				Formação Tecnológica
		CP	STC	CLS		
EFA nível 3 + nível secundário de educação	100-200	100-1100			100-1910	300-3210

(Fonte: www.iefp.pt)

Como se pode facilmente constatar, pela descrição dos cursos de educação e formação de adultos, os mesmos assentam numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida (não confinando o tempo de aprendizagem à *idade escolar*), supõem percursos flexíveis e adaptados à realidade do público-alvo (não estão padronizados e *reféns* de um programa rígido e demasiado escolarizado), são constituídos por uma formação de base, ou formação escolar, e uma formação tecnológica, ou formação profissional (no caso dos cursos de educação e formação de adultos dupla certificação – escolar e profissional), e assumem-se como um modelo adaptado às novas exigências da sociedade moderna, virado para a realidade sociocultural dos indivíduos que constituem o seu público de intervenção e capaz de proporcionar conhecimentos e saberes diversificados e direccionados para dotar cada um das competências necessárias para fazer face ao mercado de trabalho.

No fundo, os cursos de educação e formação de adultos constituem-se como um instrumento das políticas públicas de educação e formação, capaz de reduzir os défices de qualificação da população adulta, promover uma cidadania participativa e de responsabilidade e captar novos públicos, acabando por responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários.

Com a implementação destes mesmos cursos, um número muito significativo da população portuguesa regressou à escola e decidiu apostar na sua formação, investindo na educação como uma forma de contribuir para que o futuro, em termos profissionais e não só, seja mais fácil.

Contudo, e apesar de se considerar fundamental qualquer cidadão participar em actividades educativas, é igualmente iniludível defender-se que cada um deveria *tomar as rédeas* da sua própria educação, deixando de ser uma figura algo passiva, que se limita a interagir e a assimilar o que lhe proporcionam, tornando-se agente do seu próprio saber. Esta capacidade de *gerir* a sua própria aprendizagem e de se tornar potencialmente capaz de aprender em qualquer situação de vida, contribuindo de forma decisiva para que a aprendizagem seja permanente, se prolongue por toda a vida e não esteja confinada ao contexto escolar, encontra-se presente na teoria humanista, que encara cada ser como um ser autónomo e capaz de *dirigir* a sua própria aprendizagem, desde que se encontrem reunidas as condições para que isso aconteça.

“No conceito de educação de adultos, há efectivamente uma reivindicação de autonomia e de, digamos, validação, reconhecimento de práticas de aprendizagem que se desenvolvem fora da escola, nos vários níveis da sociedade, nos vários quadrantes das sociedades” (Melo, 2008, citado por Canário & Cabrito, 2008, pp. 98-99). Para isso, cada pessoa tem que se tornar mais auto-dirigida, tem que empreender um esforço para se *apropriar* do que a rodeia e de considerar que qualquer situação e/ou experiência é potenciadora de novas aprendizagens, que poderão contribuir para uma educação mais sólida e para uma mente mais aberta, mais desperta e crítica.

É, portanto, objectivo das próximas linhas explorar um pouco a perspectiva humanista, mostrando que os seus pressupostos teóricos subjazem às políticas educativas para adultos que têm vindo a ser implementadas nos últimos anos, em Portugal.

3. A Teoria Humanista e o seu contributo para a educação e formação de adultos

O modelo Humanista tem como convicção paradigmática a ideia de que o Homem se define pela sua dignidade e autonomia. Como a individualidade é considerada uma característica humana, cada ser humano é único e autónomo, encerrando em si todas as potencialidades e capacidades que o distinguem dos outros seres.

Embora remontando à Antiguidade Clássica e conhecendo no Renascimento uma expressão significativa, é nos finais do século XIX e início do século XX que o Humanismo ganha uma nova e importante projecção, pois é na Era Industrial que se coloca novamente em causa a individualidade do ser humano. No fundo, como reacção,

a teoria Humanista reclama a individualidade e a dignidade como condições inerentes a qualquer ser humano, reafirmando a educação como forma de libertação da pessoa humana e assegurando a sua autonomia. Na verdade, nos diversos momentos culturais e sociais da História, o Humanismo manifesta como principal objectivo preservar a individualidade e liberdade dos seres humanos.

Os trabalhos de Carl Rogers e Abraham Maslow são considerados duas referências fundamentais na teoria Humanista, pois enquanto Rogers parte do pressuposto de que os seres humanos se caracterizam pela sua tendência para a auto-directividade, o que responsabiliza cada indivíduo pelo seu desenvolvimento, aprendizagem e realização, Maslow propõe uma teoria da motivação humana que estabelece uma hierarquia das necessidades humanas, colocando no topo dessa mesma hierarquia as necessidades relacionadas com a auto-realização. No fundo, tanto Rogers como Maslow salientam o potencial humano e consideram que os primeiros responsáveis pelo desenvolvimento são os próprios indivíduos.

Segundo esta teoria, todas as pessoas têm liberdade para realizar escolhas e são responsáveis por se tornarem cada vez melhores, devido à tendência natural para aprender que possuem, especialmente se encontrarem ambientes que potenciem a aprendizagem.

De acordo com Maslow, é no período da adultez que as pessoas podem alcançar a auto-realização, sobretudo devido à influência de motivos intrínsecos. As pessoas auto-realizadas são altruístas, realistas, aceitam-se a si e aos outros tal como são, são autónomas, independentes e fiéis a si próprias e, não obstante a eventual rejeição dos outros, apreciam as coisas simples da vida, estabelecem relações de proximidade profundas, mas com poucas pessoas, têm um grande sentido ético e resistem à conformidade total com a cultura. Ora, estas características espelham um nível de maturidade psicológica pouco provável fora da adultez (Oliveira, 2005).

Segundo Rogers, o sujeito tem a capacidade e responsabilidade de promover o seu desenvolvimento pessoal e a sua aprendizagem. E, como a aprendizagem ocorre de forma diferente de pessoa para pessoa, devido à percepção, que é selectiva, a educação deveria estar centrada no educando, sendo o professor um facilitador da aprendizagem, capaz de estabelecer uma relação empática.

O pensamento de Carl Rogers contém três pressupostos fundamentais: a concepção de que o Homem é um ser activo, livre e bom, tem uma motivação intrínseca

para o auto-desenvolvimento e pode desenvolver este potencial se tiver um ambiente propício para o efeito (Finger & Asún, 2001, p.63)

A maioria dos adultos prefere assumir a responsabilidade pessoal e o controlo dos seus processos de aprendizagem (Knowles, 1980; Brockett & Hiemstra, 1991; Long, 1996 citados por Oliveira, 1997, p. 36), ou seja, dirigir a sua aprendizagem, sendo que são independentes, autónomos e têm aptidão para pensar e agir livremente.

Todos os indivíduos são capazes de se autodirigir, num determinado nível. Os mais autodirigidos “têm um autoconceito elevado, são criativos, mostram satisfação com a vida e envolvem-se em muitos projectos de aprendizagem autodirigida” (Oliveira, 1996, citada por Oliveira, 1997, p. 41).

A aprendizagem é considerada “a partir da perspectiva do potencial humano para o crescimento” (Merriam & Caffarella, 1991, p.132, citados por Oliveira, 2005, p. 47). É encarada como significativa quando, segundo Rogers, há envolvimento pessoal, é auto-iniciada, provoca mudanças no comportamento ou na personalidade, é avaliada pelo educando e centra-se no significado.

Elias e Merriam (1980) estabeleceram uma série de pressupostos que acabam por dar uma certa unidade ao Modelo Humanista. São eles:

- a) “A convicção de que os homens são naturalmente bons, ou seja, a humanidade é considerada como intrinsecamente dotada de bons sentimentos. Assim, num ambiente rico e estável do ponto de vista afectivo, que dê aos indivíduos a possibilidade de um desenvolvimento livre e natural, as crianças e jovens vão-se construindo como pessoas equilibradas e generosas, caminhando em direcção à conquista da sua felicidade e contribuindo para o equilíbrio da sociedade em geral. (...)”
- b) O pensamento humanista define o Homem como um ser livre, e neste sentido o comportamento não poderá ser justificado unicamente por factores externos, mas antes como consequência de uma escolha pessoal. (...) Assim, o Homem é entendido como um agente proactivo e não apenas reactivo, uma vez que influencia e conduz o seu próprio destino, já que em todas as situações tem sempre liberdade de acção e de decisão.
- c) (...) Sendo reconhecida e valorizada a individualidade e unicidade dos seres humanos, a educação humanista preconiza uma intervenção educativa que tem, necessariamente, de se centrar no educando, para que desta forma seja possível promover o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (...)

- d) Definido na perspectiva humanista, o *self* é entendido como a soma de tudo o que distingue cada indivíduo de todos os outros (valores, atitudes, comportamentos, sentimentos, capacidades intelectuais e aparências (...)). Enquanto o *self* é aquilo que a pessoa é, o auto-conceito é a avaliação que cada um faz de si próprio, e esta avaliação é considerada fundamental para a compreensão do comportamento da pessoa e influencia, claramente, o seu processo de desenvolvimento e crescimento pessoal.
- e) (...) De acordo com a perspectiva humanista, a auto-actualização constitui uma necessidade humana que impele cada indivíduo para uma atitude de desenvolvimento ao longo da sua vida. Na proposta de Maslow (1954) para a hierarquização das necessidades humanas e actualização pessoal, é referida como necessidade sentida por toda a humanidade que tenha satisfeitas as necessidades anteriores (de ordem fisiológica ou afectiva).
- f) (...) O pensamento humanista assenta no pressuposto de que o comportamento é resultado de uma percepção selectiva, ou seja, a mesma realidade pode ser percebida de forma diferente por pessoas diferentes. (...)
- g) Preconizando a liberdade e a autonomia de cada ser humano, o humanismo defende também um grande sentido de responsabilidade individual, quer no que respeita a responsabilidades que o indivíduo tem para consigo como para a responsabilidade que cada um tem para com a sua sociedade e a humanidade em geral” (Bergano, 2002, pp. 83 e 84).

Há, por conseguinte, afinidades entre a perspectiva humanista e a aprendizagem autodirigida: o sujeito intervém activamente no processo educativo; tem liberdade de escolha e responsabilidade para assumir as suas consequências e orienta o seu desenvolvimento para a autonomia e autodirecção crescentes (Oliveira, 2005).

No fundo, é esta liberdade e responsabilidade, é esta autodirecção na aprendizagem que se pretende que qualquer adulto tenha, mostrando-se proactivo nas suas opções de formação e provando que consegue ser o *agente* da sua própria aprendizagem. Para isso, a sociedade só tem que criar as condições adequadas para que cada indivíduo possa, efectivamente, exercer o seu direito de aceder aos mecanismos de educação e formação e, de forma autónoma e responsável, elevar os seus níveis de qualificação, tornando-se um cidadão, mais activo, participativo, interveniente e crítico, face a tudo o que o rodeia, bem como um profissional mais competente e ciente dos seus direitos e deveres.

4. Educação e Formação de Adultos: que futuro?

Nos últimos anos temos assistido, quer em Portugal quer por toda a Europa, a um forte investimento na educação e formação de adultos, pois acredita-se que uma educação e formação de adultos melhor, ou seja, mais adaptada à realidade do público a que destina, constituída por programas mais flexíveis e individualizados e atenta à evolução que o mercado de trabalho sofre constantemente, mantendo-se devidamente actualizada, pode [e deve] desempenhar um papel preponderante na formação dos cidadãos e na sua inclusão social e no mercado de trabalho.

Cada vez mais se torna inegável que uma melhoria na educação e formação dos adultos representa uma nítida vantagem no plano individual e no plano colectivo, pois tornar o nível de conhecimentos e competências dos adultos mais elevado significa contribuir, de forma significativa e visível, para indicadores tão fundamentais, na sociedade actual, como é o caso dos indicadores económicos e sociais, nomeadamente as taxas de produtividade e de (des)emprego, a participação cívica e o próprio índice de criminalidade. Isto equivale a afirmar que a intervenção, no plano individual, pode surtir efeitos mais abrangentes no plano do colectivo, e medidas que, à partida, poderiam ser consideradas estritamente direccionadas para os indivíduos, causam um impacto muito maior e implicam uma mudança em termos sociais.¹¹

Assim, os estados membros europeus, atentos a esta mesma realidade, decidem apostar na educação e formação de adultos, cientes de que esta é uma aposta, à partida, ganha, pois mesmo que as políticas implementadas não surtam todos os resultados desejados e delineados à partida, uma população nunca se mantém igual depois de os seus membros terem acesso a novos projectos e iniciativas educativas e de elevarem os seus níveis de qualificação.

Há alguns anos atrás, mais precisamente no ano de 2006, em Bruxelas, a comunicação “Educação de Adultos: Nunca é tarde para Aprender”, da Comissão das Comunidades Europeias e do Conselho¹², salientava todas estas questões, há muito levantadas em torno da educação e formação de adultos, e alertava para os diversos desafios aos quais era necessário responder, nomeadamente:

¹¹ O aumento dos níveis de qualificação tem contribuído, inclusive, no plano familiar, segundo um estudo levado a cabo pela ANQ, apresentado no I Encontro Internacional de Literacia Familiar. Fonte: Salgado, L. (coordenação). 2010. *A Educação de Adultos. Uma dupla oportunidade na família*.

¹² Fonte: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2007-0502+0+DOC+XML+V0//PT>

“*Competitividade económica*: elevar o nível geral de competências dos cidadãos de todos os Estados-Membros é um desafio económico importante, que contribui para a consecução dos objectivos de crescimento, emprego e coesão social. O objectivo económico torna-se ainda mais urgente se se atender à evolução prevista no mercado do emprego.

Mudanças demográficas: os sistemas de educação e formação devem ter em consideração o envelhecimento da população europeia e o papel crescente da população imigrada. Para tal, os Estados-Membros devem empenhar-se em diminuir o abandono escolar precoce e em tornar mais elevado o nível de competências das pessoas pouco qualificadas de mais de 40 anos. A imigração constitui um importante desafio para os sistemas de educação e formação na Europa, proporcionando, ao mesmo tempo, um potencial humano enorme, que pode compensar o envelhecimento da população europeia e a falta de competências em certos sectores.

Pobreza e exclusão social: a educação e a formação de adultos podem desempenhar um papel essencial na luta contra a pobreza e a exclusão social, que marginalizam um número significativo de pessoas em todos os Estados-Membros. Os factores-chave deste problema residem num baixo nível de educação inicial, no desemprego, no isolamento rural e na falta de oportunidades por toda uma série de razões. As novas formas de iliteracia, como a falta de noções de informática, agravam a exclusão social, impedindo os cidadãos em questão de aceder a determinados recursos e informações.

De forma a colocar tudo isto em prática, a Comissão identifica cinco tipos de acções para permitir aos Estados-Membros vencer os desafios atrás referidos:

- Criar programas de educação e formação de adultos mais equitativos, com maior número de participantes;
- Assegurar a qualidade dos programas de educação e formação de adultos;
- Desenvolver sistemas de reconhecimento e de validação dos resultados da aprendizagem;
- Investir na educação e formação das pessoas mais velhas e dos migrantes;
- Promover a investigação e a análise relativas às actividades de aprendizagem para adultos” (Comunicação “Educação de Adultos: Nunca é tarde para Aprender”, da Comissão das Comunidades Europeias do Conselho).

Como se pode facilmente constatar, todas as medidas que a Comissão considerou fundamentais não constituem uma novidade e têm sido discutidas, ao longo dos últimos anos, por todos aqueles que se interessam pelas questões relativas à educação e formação de adultos e que consideram que a mesma poderá ter o poder de alterar mentalidades e operar mudanças significativas, no seio da sociedade moderna. Para isso, é fundamental que os estados membros criem as condições adequadas para que os cidadãos possam regressar à escola, elevem os seus níveis de qualificação e contribuam para o desenvolvimento do seu país.

Portugal, enquanto membro da comunidade europeia, encontra-se igualmente atento à questão da educação e formação de adultos e também tem empreendido esforços, ao longo dos últimos anos, para implementar soluções para os baixos níveis de qualificação da população portuguesa, de forma a responder à alta taxa de desemprego, assim como aos índices preocupantes de pobreza e exclusão social.

Não negando um passado, que tem sempre alguns ensinamentos e lições importantes a retirar, a verdade é que é fundamental, nos dias que correm, recorrer a uma mudança significativa e implementar novas medidas na educação e formação de adultos, de forma a poder responder às reais necessidades da população que precisa de ver os seus níveis de qualificação subir.

Para isso, parece incontornável que as próximas medidas, a implementar nesta área, não deixem de ter em atenção alguns aspectos fundamentais, que se têm mostrado cruciais na educação e formação de adultos, nomeadamente:

- Programas flexíveis e adaptados à realidade sociocultural dos indivíduos a quem se destina, denotando qualidade e actualização;
- Instituições devidamente preparadas para receber o público adulto;
- Sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências ajustados e devidamente direccionados a um perfil muito específico de adultos;
- Actividades de complemento aos diversos percursos formativos, que permitam o contacto com outras realidades culturais.

No fundo, para que a educação e formação de adultos cumpra o seu principal propósito, de mudança social, não pode descuidar o facto de que os adultos são indivíduos com experiências, saberes e competências completamente distintos e diversificados, inserem-se numa realidade sociocultural diferenciada e desempenham as

mais variadas funções, dentro das suas actividades profissionais; por isso mesmo, e para chegar ao maior número possível de cidadãos, a educação e formação de adultos terá que se socorrer, cada vez mais, de meios capazes de se adaptarem às diversas situações e de mostrarem flexíveis ao ponto de se adequarem a todo e qualquer público, sob pena de termos que continua a enfrentar altas taxas de abandono escolar e baixos níveis de qualificação, que colocam em causa o desenvolvimento do país e perpetuam situações tão indesejáveis como o desemprego, a pobreza e a exclusão social.

Conclusão

A qualificação da população portuguesa, apesar de se encontrar na ordem do dia há já algum tempo, conheceu, nas últimas décadas, desenvolvimentos muito significativos, cujos resultados ainda não se conhecem, de forma rigorosa, e sofreu profundas transformações, experimentando um forte crescimento em termos de abrangência e escala. Ou seja, nos últimos anos, a educação de adultos pretendeu alcançar um número expressivo de certificações e abranger uma grande parte da população que se encontrava completamente à margem das iniciativas educativas.

Encarado como processo de longo prazo, a educação e formação de adultos surge com o objectivo de desenvolver valores tão importantes como a autonomia, a responsabilidade e o sentido crítico dos indivíduos, tornando mais forte a capacidade de cada um lidar com as transformações que ocorrem nas sociedades modernas, nomeadamente em termos económicos, sociais e culturais, promovendo uma tolerância face ao outro e uma participação mais activa e crítica na comunidade, bem como permitindo que cada cidadão controle o seu futuro e tenha a capacidade, os saberes e as competências necessárias para enfrentar todos os desafios que possam surgir.

Em sociedades que se querem modernas e atentas ao progresso, a educação de adultos assume-se como uma necessidade, pois as expectativas que surgem, em termos de crescimento económico e desenvolvimento social e cultural, exigem que os indivíduos se mantenham constantemente actualizados, em termos de conhecimentos e competências, e invistam na sua própria formação. Para isso, é fundamental que os governos apostem em políticas de educação e formação de adultos capazes de provocar um impacto profundo na vida dos adultos, contribuindo para a criação de uma verdadeira sociedade instruída, uma sociedade de conhecimento, comprometida com a

responsabilidade individual, a justiça e igualdade social e o bem-estar de toda a comunidade, para que a igualdade de oportunidades seja uma realidade e não apenas uma utopia inatingível.

O aparecimento, no ano de 1999, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos representou, indubitavelmente, embora como opção política inegável, uma alteração na abordagem aos percursos formais de qualificação da população adulta, passando a valorizar, mais do que nunca, os percursos informais e não formais dos indivíduos. No ano de 2007, com a criação da Agência Nacional para a Qualificação, reforça-se a opção política anteriormente delineada, traçam-se metas ambiciosas e assumem-se objectivos pedagógicos interessantes, de valorização e validação de adquiridos, considerando-se, de uma vez por todas, que a evolução da sociedade passa, com toda a certeza, pela tomada de consciência da importância da aprendizagem ao longo da vida.

É fundamental, por conseguinte, nos dias que correm, as sociedades apostarem em medidas que aproximem os adultos da escola, de forma a elevar níveis de qualificação e possibilitar que esses mesmos adultos entrem no mercado de trabalho, pois é do conhecimento geral “o modo como a escola se construiu, historicamente, contra o trabalho. Durante longas décadas, o seu principal inimigo foi o trabalho infantil. O triunfo da escola como lugar de socialização e de formação fez-se à custa de um afastamento das crianças e dos jovens dos espaços e das práticas do trabalho. Fechada num edifício próprio e num currículo rígido, a escola provocou uma desvalorização dos saberes informais e de modos alternativos de aprendizagem. Este triunfo traduz um incontestável progresso social, designadamente no que diz respeito à protecção da infância e dos seus direitos. Mas provoca um empobrecimento dos processos de formação que tendem a restringir-se a lógicas escolarizantes” (Canário & Cabrito, 2008, p.7).

Desta forma, ao aproximarmos os adultos da escola, e ao valorizarmos os saberes informais e não formais e os meios alternativos de aprendizagem, estamos a contribuir para que a educação de adultos valorize cada indivíduo, enquanto sujeito da sua própria formação, e encare a aprendizagem permanente, que ocorre em qualquer contexto, como uma filosofia de vida, como uma postura a adoptar por todos aqueles que pretendem encarar o futuro de frente, fazer face aos constantes desafios que vão surgindo e manter-se potencialmente afastados do desemprego, da pobreza e da própria exclusão social.

II PARTE

Estudo Empírico

Capítulo 3

Concepção, Planeamento e Caracterização Metodológica da Investigação

"O melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes."

G. Vargas

Depois de termos procedido a uma [breve] revisão da literatura, onde tentámos abordar as questões da pobreza e da exclusão social, no primeiro capítulo teórico do presente trabalho, e a evolução histórica e social da educação de adultos em Portugal, no capítulo teórico seguinte, cabe-nos agora avançar para a investigação empírica, na tentativa de perceber qual o contributo dos cursos de educação e formação de adultos de dupla certificação na luta contra a pobreza e exclusão social, sob a óptica de adultos que frequentaram e concluíram estes mesmos cursos.

1. Temática da Investigação

Com o presente estudo, pretendemos tentar perceber se a frequência e conclusão de um curso de educação e formação de adultos de nível secundário, de dupla certificação, de Técnico de Apoio à Gestão, permite, aos adultos que o frequentaram, ter novas oportunidades de emprego e se, conseqüentemente, este tipo de formação serve para afastar as pessoas da pobreza e da exclusão social, permitindo-lhes adquirir ferramentas (conhecimentos e competências) que possibilitem uma adaptação aos novos, exigentes e competitivos mercados de trabalho, que vão evoluindo ao longo do tempo e exigindo constantes actualizações.

2. Justificação da Temática

Com os mercados de trabalho em constante transformação e com a aposta, dos governos, em qualificar a população portuguesa, um estudo sobre a forma como os cursos EFA de dupla certificação (escolar e profissional) poderão fornecer aos adultos as ferramentas necessárias para enfrentar o mundo laboral e os desafios inerentes ao mesmo, será certamente uma mais-valia na tentativa de perceber se vale a pena continuar a apostar em cursos deste tipo, se os mesmos cumprem os objectivos a que se propõem e se os próprios adultos os consideram uma vantagem no seu percurso formativo. No fundo, a ideia é tentar perceber até que ponto os cursos EFA potenciam as condições de empregabilidade dos formandos que os frequentam e concluem e qual a noção, desses mesmos formandos, relativamente ao impacto que este tipo de formação teve, e continua a ter, na sua vida.

Para além disso, é igualmente importante ter em linha de consideração que, com a actual mudança de Governo¹³, poderá surgir a necessidade de uma reestruturação na educação e formação de adultos em Portugal, sendo importante percebermos até que ponto o investimento que se tem feito, no financiamento deste tipo de cursos, tem dado resultado e deve continuar ou se, contrariamente, deve ser repensado, pelo facto de não cumprir os objectivos que inicialmente teriam sido delineados.

3. Metodologia

Para o presente estudo, considerámos como plano de investigação, dentro da investigação qualitativa, o estudo de caso, enquanto investigação empírica que pretende estudar os fenómenos no seu contexto real. No fundo, neste tipo de estudos, o investigador, para conseguir uma análise o mais aprofundada possível do caso em questão, “que pode ser um indivíduo, um grupo de alunos, uma escola, um programa ou um conceito” (Mcmillan & Schumacher, 1989, citados por Vieira, 1995, pp. 75-76), procede à recolha de dados acerca da “situação presente, das experiências passadas, do

¹³ O governo anterior, PS, assumiu como medida política apostar na educação e formação de adultos em Portugal. Para isso, criou os Centros Novas Oportunidades, anteriormente denominados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, bem como os cursos EFA e os processos RVCC. O actual governo, liderado pelo PSD, tem tecido duras crítica a este mesmo modelo educativo e considera a hipótese de rever esta iniciativa e de implementar alterações significativas.

ambiente e da forma como estes factores se relacionam entre si” (Ary et al., 1990, citados por Vieira, 1995, p. 76). Por essa mesma razão, é fundamental que o investigador não se limite a procurar os factos do presente, mas investigue igualmente as experiências passadas e a forma como as mesmas poderão, ou não, ter influenciado as vivências das pessoas entrevistadas.

A presente investigação constitui-se, portanto, como um estudo de casos múltiplos, a partir de um grupo de participantes constituído por nós, e tendo em conta uma série de características em comum.

Relativamente a este estudo em particular, considerámos que faria sentido fazê-lo a partir de uma investigação qualitativa pois, ao contrário da investigação quantitativa, aquela assenta os seus pressupostos em valores, representações, atitudes e opiniões. Neste tipo de estudos, o investigador desenvolve ideias e conceitos a partir de padrões encontrados na informação recolhida e analisada. No fundo, o investigador é mais sensível ao contexto e desenvolve uma relação mais próxima com os participantes. Para além disso, a própria investigação contempla uma visão mais holística, pois os participantes e as suas experiências são vistas como um todo, tornando os resultados e as respectivas conclusões subjectivas mas muito mais ricas do ponto de vista da infinidade de categorizações possíveis. Por tudo isto, considerámos que uma investigação deste tipo faria todo o sentido num estudo deste género, uma vez que o objectivo era perceber que noção têm os participantes da forma como o investimento na formação pode mudar as suas vidas e afastá-los do desemprego, da pobreza e da exclusão social.

Neste estudo de caso, pretendemos recorrer à análise de conteúdo, como técnica de tratamento de informação, dos dados obtidos a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas, com recurso a um guião de entrevista (Cf. Anexo n.º 3). Com a realização dessas mesmas entrevistas, pretendemos registar, por intermédio de um gravador, os “testemunhos vivos e vividos” (Amado, 2000, p. 53) dos participantes, de forma a que o investigador possa “apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras” (Amado, 2000, p. 61).

3.1. Caracterização dos Participantes

No presente estudo, os participantes são cinco adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 40 anos, que terminaram há cerca de um ano um curso EFA de dupla certificação, escolar e profissional, que permite obter uma equivalência ao 12.º ano.

Quadro 10 – Caracterização dos Participantes

Caracterização dos Participantes							
	Idade	Sexo	Portador de Deficiência	Local de residência	Frequência de um curso EFA subsidiado	Tempo de conclusão do curso	Entrevista
Adulto 1 A1	39	F	Não	Concelho de Torres Vedras	Sim	+/- 1 Ano	9 de Maio de 2011
Adulto 2 A2	40	M	Não	Concelho de Torres Vedras	Sim	+/- 1 Ano	9 de Maio de 2011
Adulto 3 A3	39	F	Não	Concelho de Torres Vedras	Sim	+/- 1 Ano	18 de Maio de 2011
Adulto 4 A4	31	F	Não	Concelho de Torres Vedras	Sim	+/- 1 Ano	18 de Maio de 2011
Adulto 5 A5	28	M	Não	Concelho de Torres Vedras	Sim	+/- 1 Ano	20 de Maio de 2011

Por conseguinte, os participantes foram seleccionados, não de forma aleatória, mas mediante uma série de critérios, nomeadamente:

- Adultos que tenham concluído um curso de educação e formação de adultos de nível secundário, de dupla certificação, de Técnico de Apoio à Gestão, há cerca de um ano;
- Adultos que tenham frequentado um curso EFA subsidiado e ministrado pelo IEFP;
- Adultos cujas idades se encontrem compreendidas entre os 25 e os 40 anos;
- Adultos sem qualquer grau ou tipo de deficiência;
- Adultos que se encontravam, no início do curso, em situação de desemprego ou com um emprego precário;
- Adultos que residem, actualmente, no concelho de Torres Vedras.

Na investigação qualitativa, não faz sentido a preocupação com a generalização dos resultados, mas sim a compreensão dos fenómenos estudados com base na riqueza dos casos particulares. Neste sentido, ainda que a representatividade destes cinco casos seja limitada, acreditamos que as suas vivências poderão apontar-nos um caminho na tentativa de perceber que papel têm os cursos EFA no combate ao desemprego, à pobreza e à própria exclusão social.

3.2. Técnica de Recolha de Dados

A técnica de recolha de dados utilizada será a entrevista semi-estruturada com guião. Nessa mesma entrevista, pretendemos que os dados traduzam as percepções das pessoas entrevistadas sobre o possível contributo dos cursos de educação e formação de adultos, de nível secundário, de dupla certificação, na luta contra situações de desemprego, pobreza e exclusão social.

Ao realizarmos a entrevista, começamos por informar os participantes de que a mesma é confidencial e de que as informações e dados prestados limitam-se a ser utilizados para fins de investigação, não sendo possível qualquer identificação dos entrevistados em causa. De forma a garantir que os adultos percebem os principais objectivos do estudo em questão e da própria entrevista, inicialmente explicamos os objectivos gerais do estudo, em que contexto o mesmo se situa e fornecemos um

consentimento informado, para que seja lido, analisado e assinado por todos os participantes (Cf. Anexo n.º 2).

A entrevista realizada, pensada sob a forma de guião orientador, foi elaborada obedecendo a uma tripla estrutura, ou seja, considerámos que seria vantajoso organizá-la tendo em conta três fases distintas da vida do formando: a fase antes da frequência do curso, a fase que marca o decorrer da formação e a fase após a conclusão do curso.

Na primeira parte do guião, privilegiámos questões relacionadas com a fase escolar de cada participante, bem como o abandono dos estudos, e foram colocadas questões deste tipo:

- Como se caracteriza enquanto aluno, quando frequentava o ensino regular?
- Considerava a conclusão dos estudos um passo importante para a sua vida futura?
- Como surge o abandono escolar na sua vida? É opção sua ou imposição?
- Que sentimentos experienciou ao deixar de estudar?

Esta primeira parte da entrevista tem como grandes objectivos perceber que tipo de aluno o adulto sente ter sido, que expectativas tinha em relação à conclusão dos estudos e que razões o levaram a abandonar a escola e começar a trabalhar. Nesta fase, é importante perceber o tipo de aluno que o adulto era de forma a compreendermos melhor as suas opções de vida, a forma como encarou o regresso à formação e o valor que acaba por imprimir à mesma.

A segunda parte da entrevista supõe todo um conjunto de questões pensadas para perceber como decorreu o curso, as dificuldades que foram surgindo, a experiência no estágio profissional e a forma como este tipo de curso está estruturado. Estas foram algumas das questões colocadas:

- Que expectativas tinha em relação ao curso de Técnico de Apoio à Gestão?
- Como considera que decorreu a frequência do curso?

- Considera que as dificuldades que foram surgindo foram superadas com alguma facilidade?
- Como descreve a sua experiência no estágio profissional, tendo em conta a escolha do local e do orientador?
- Considera que o curso (forma e conteúdo) encontra-se adequadamente estruturado para preparar futuros profissionais (neste caso na área do apoio à gestão)?
- Acha que os módulos (teoria e prática) são adequados para preparar futuros profissionais nesta área?

Todas estas questões assentam a sua pertinência na necessidade de percebermos como decorreu a frequência do curso e a forma como essa mesma percepção condiciona o olhar sobre o mesmo, assim como a valorização da formação e a importância de se apostar na conclusão dos estudos e na elevação dos níveis de qualificação.

Na terceira parte da entrevista, foram privilegiadas questões directamente relacionadas com as expectativas face ao futuro, depois da frequência e conclusão de um curso de educação e formação de adultos de dupla certificação. As questões colocadas foram as seguintes:

- Como descreveria este tipo de cursos EFA de dupla certificação (escolar e profissional) a possíveis interessados em frequentar uma modalidade de ensino deste tipo?
- Considera que esta modalidade de formação é adequada e deve ser aplicada a todos os jovens desempregados que necessitem de formação? Porquê?
- Considera esta via de formação uma hipótese viável para quem não terminou os estudos mas não frequenta formação há algum tempo?
- Que mais-valias lhe trouxeram a frequência e conclusão do curso de TAG (EFA dupla certificação)?

- Pensa que terá mais e melhores oportunidades de trabalho depois da conclusão deste curso?
- Considera que se encontra mais bem preparado para enfrentar o mercado de trabalho depois de concluir uma formação com dupla certificação (escolar e profissional)?
- Qual a sua actividade profissional actualmente?
- Conseguiu encontrar trabalho dentro da área do apoio à gestão?
- Quanto tempo esteve desempregado depois de terminar o curso?

Nesta fase da entrevista, é fundamental percebermos com que noção ficaram os adultos de formações deste tipo, se as recomendariam a outras pessoas, se voltariam a investir na formação, caso surgisse nova oportunidade, como se sentem depois de terminar e se conseguiram encontrar trabalho, uma vez que todos eles, sem excepção, se encontravam desempregados aquando do início do curso.

Por último, os participantes são questionados sobre as questões da pobreza e da exclusão social e são convidados a manifestar-se sobre esse assunto.

Para terminar a entrevista, considerámos importante ficar com a percepção de cada um sobre o que é a pobreza e a exclusão social e se consideram que não estão tão sujeitos às mesmas a partir do momento em que decidiram investir na formação.

3.3. Procedimento

Para realizar um estudo deste género, será necessário estabelecer etapas para a execução do mesmo.

Quadro 11 – Etapas de execução

Datas	Actividade	Objectivo
01/09/2010	Formulação do objectivo do estudo	
01/09/2010 a 30/04/2011	Revisão da literatura, recorrendo a fontes primárias e fontes secundárias	Justificar a pertinência do estudo em questão, pensando num plano de investigação, numa técnica de recolha de dados e relacionando com resultados de outros estudos, subordinados à mesma temática
01/05/2011 a 05/05/2011	Contactar os adultos/participantes	Contactar os adultos que se encaixem no perfil previamente estabelecido Averiguar do seu interesse em participar numa investigação deste tipo Explicitar os objectivos da presente investigação e preencher o consentimento informado
06/05/2011 a 31/05/2011	Aplicar as entrevistas semi-estruturadas, com guião	Reunir toda a informação necessária à prossecução do objectivo do estudo em questão
01/06/2011 a 31/08/2011	Análise das entrevistas	Tratar os dados empíricos de forma a dar resposta ao tema que motivou este trabalho
Até 30/09/2011	Elaboração do relatório da investigação	

Estas seriam, por conseguinte, as etapas a percorrer para colocar em prática o presente estudo, de forma a ser possível obter, num espaço de tempo relativamente curto, dados fundamentais para perceber que papel desempenham os cursos de educação e formação de adultos na vida dos formandos que os frequentam e concluem.

Os dados das entrevistas foram recolhidos individualmente, tendo sido feita uma única entrevista a cada um dos participantes. As entrevistas foram realizadas numa sala de formação e os dados das mesmas foram recolhidos sob a forma áudio, com o prévio consentimento dos adultos. Os participantes da investigação mostraram-se receptivos às questões que iam sendo colocadas, durante a entrevista, e o ambiente de trabalho foi calmo e de grande à vontade.

Capítulo 4

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

"A vida está cheia de desafios que, se aproveitados de forma criativa, transformam-se em oportunidades."

Maxwell Maltz

1. Apresentação e análise dos Resultados

Neste último capítulo do trabalho, cabe-nos apresentar e analisar os resultados, obtidos através da realização de cinco entrevistas a adultos que frequentaram e terminaram um curso de educação e formação de adultos de nível secundário, de dupla certificação, na área de Técnico de Apoio à Gestão. Para isso, começaremos por analisar os resultados a partir da categorização feita. Depois, analisaremos os resultados obtidos comparando as respostas dadas, pelos cinco participantes, e tentando encontrar pontos em comum e discrepâncias, com o intuito de retirar algumas ilações acerca do nosso objecto de estudo.

A análise de conteúdo, como forma de apresentação e análise de informação recolhida, consiste numa "técnica que procura *arrumar* num conjunto de categorias de significação o *conteúdo manifesto* dos mais diversos tipos de manifestações" (Amado, 2000, p. 53). A criação dessas mesmas categorias passa, por conseguinte, pela codificação, "processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das *características relevantes do conteúdo*" (Amado, 2000, p. 55).

Depois de lermos e analisarmos toda a informação recolhida, a partir das cinco entrevistas realizadas, criámos sete categorias, pois considerámos que estas seriam as que melhor traduziriam as *características relevantes do conteúdo*, ou seja, o que de mais significativo haveria a reter das respostas obtidas.

E é, no fundo, esse mesmo trabalho de categorização que passamos a apresentar de seguida. Ao lermos e analisarmos as respostas dadas a cada uma das questões, criámos as seguintes categorias, subcategorias e indicadores, apresentadas no quadro 12.

Quadro 12 – Categorias, subcategorias e indicadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percurso Escolar	Caracterização pessoal enquanto aluno	Forma como o adulto se via enquanto aluno
	Dificuldades pontuais sentidas em relação a algumas disciplinas	Dificuldades manifestadas em relação a algumas disciplinas em particular
Abandono Escolar	Abandono escolar forçado por situações de vida	Abandono escolar imposto por situações de vida diversas: gravidez na adolescência e curso de manequins
	Abandono escolar decorrente de opções pessoais	Abandono escolar opcional, decorrente da vontade de iniciar uma actividade profissional e conquistar a independência financeira
Entrada no mundo do trabalho	Desemprego e trabalho precário	Percurso profissional marcado pelo desemprego e por trabalhos precários e contratos temporários
O regresso à Formação	Razão que levaram o adulto a regressar à formação	O desemprego e a falta de oportunidades de trabalho acabaram por determinar o investimento na formação
Frequência e conclusão de um curso EFA	Dificuldades sentidas	Dificuldades decorrentes do afastamento com o mundo da formação/escola
	Teoria/prática	Equilíbrio da teoria com a prática, em termos de organização do curso e dos módulos a ministrar
	Relação com os colegas de formação	Estabelecimento de uma relação próxima e de entreajuda com os colegas de curso
	Estágio Profissional	Importância do estágio profissional na preparação de futuros profissionais a desempenhar funções de técnico de apoio à gestão
Avaliação do curso	Importância do curso no desenvolvimento de uma postura crítica e problematizadora	Depois do curso, os adultos estão mais atentos, críticos e detentores de mais conhecimentos e competências
	Recomendação do curso a outros adultos	Importância do curso no percurso das pessoas e recomendável para quem pretenda elevar os níveis de qualificação
Expectativas para o futuro	Expectativas relativamente ao futuro profissional	Futuro pouco promissor em relação a encontrar uma actividade profissional e regressar ao mundo do trabalho

Cabe-nos, agora, apresentar e analisar cada uma delas em separado, recorrendo a algumas das unidades de registo mais expressivas.

1.1. Categoria: percurso escolar

Depois de criada a categoria percurso escolar, considerámos, a partir da análise do texto, que existiriam duas subcategorias distintas, a saber: caracterização pessoal enquanto adulto e dificuldades pontuais sentidas em relação a algumas disciplinas, pois os adultos, ao fazerem referência ao seu percurso escolar, abordam estas duas vertentes. Por um lado, reflectem sobre como eram enquanto alunos, se eram estudantes razoáveis e se gostavam da escola. Por outro lado, manifestam as dificuldades que sentiam com algumas disciplinas.

1.1.1. Subcategoria: caracterização pessoal enquanto adulto

Os cinco participantes do presente estudo, ao serem questionados sobre a forma como se viam enquanto alunos, na fase do seu percurso escolar, foram unânimes ao afirmar que se consideravam alunos razoáveis, ou até mesmo bons, que nunca tiveram grandes problemas na escola e que até gostavam de a frequentar, adaptando-se bem às situações e/ou mudanças que iam surgindo.

“Eu sempre me adaptei bem às situações. Eu era razoável na escola. (...) Fiz a escolaridade até ao 9.º ano.” A1

“Era um aluno mediano. (...) Até então era um aluno mais ou menos mediano.” A2

“Foi tudo muito normal. Eu gostava da escola.” A3

“Na altura da escola gostava da escola, sempre gostei. Quer dizer, havia sempre aquelas disciplinas que gostávamos mais. Mas gostei sempre da escola, sempre.” A4

“Nunca tive problemas na escola. (...) Portanto, eu deixei de estudar no 8.º ano. (...) Mais tarde voltei a estudar, no nocturno, mas também não consegui concluir. Fui depois para um outro sítio tirar o 9.º ano e aí já consegui.” A5

1.1.2. Subcategoria: dificuldades pontuais sentidas em relação a algumas disciplinas

Em relação à subcategoria dificuldades pontuais, sentidas em relação a algumas disciplinas, nem todos os entrevistados as referiram. Contudo, quem mencionou essas mesmas dificuldades não se encontra de acordo relativamente às mesmas, pois a Matemática, por exemplo, é apontada por A2 como uma disciplina difícil, mas por A5 não. Porém, todos partilham da opinião de que havia disciplinas mais fáceis que outras e de que existe, sempre, uma maior inclinação, da parte de qualquer aluno, para a vertente das letras ou para a vertente das matemáticas e ciências.

“Mas havia disciplinas, Inglês, principalmente Inglês, e História. Nessas tinha alguma dificuldade.” A1

“Tinha certa dificuldade a Matemática, Físico-Química, Português, ... mas fui passando.” A2

“As disciplinas que mais gostava eram Matemática, Ciências, Desenho... sempre mais viradas para as ciências e nunca para as letras.” A5

1.2. Categoria: abandono escolar

Em relação à categoria abandono escolar, e pelas respostas que nos foram sendo dadas pelos cinco participantes, percebemos que também aqui teríamos que criar duas subcategorias diferentes: abandono escolar forçado por situações de vida e abandono escolar decorrente de opções pessoais. Isto porque, segundo os adultos entrevistados, o abandono escolar surge nas suas vidas por razões muito distintas: uns optam por sair da escola para procurar trabalho e conquistar a sua independência financeira e outros decidem fazê-lo também mas por razões completamente diferentes, pois na altura consideraram não ter condições para continuar na escola e conciliar tudo (aposta numa formação na área da moda e gravidez na adolescência).

1.2.1. Subcategoria: abandono escolar forçado por situações de vida

Nesta subcategoria, apenas dois participantes referiram que o abandono escolar deveu-se a situações que surgiram nas suas vidas e que os levaram a optar por este caminho, em detrimento de dar continuidade aos estudos. Esta opção surge como uma necessidade, não de trabalhar e ser independente, mas de dar resposta a situações particulares: gravidez na adolescência e investimento num curso relacionado com o mundo da moda. Apesar de apontarem o abandono escolar como uma necessidade do momento, os dois adultos consideram, hoje, que foi um erro não ter feito um esforço para continuar a estudar e terminar os estudos. No fundo, os dois adultos julgaram não conseguir conciliar a escola com o nascimento de um filho e com uma formação de manequim e consideraram mais sensato deixar os estudos e retomá-los mais tarde.

“Entretanto, no 10.º ano, comecei a namorar, aconteceu o imprevisto de engravidar e desisti da escola. E tinha a cadeira de Matemática para fazer. E entretanto saí. Hoje arrependi-me de ter desistido naquela altura por causa disso. Mas na altura senti isso, acho que não conseguia, e saí. (...) Na altura era mais fácil encontrar trabalho. Não era como nos dias de hoje. Mas também pensei que se tivesse um grau de escolaridade um bocadinho melhor tudo seria diferente, mais fácil, sei lá. Eu pensava um bocadinho disso, que um dia mais tarde seria bom. Isto em questões de arranjar trabalho, claro.” A4

“Eu saí da escola para ir para o Porto. Portanto, eu deixei de estudar no 8.º ano. Este ano ficou incompleto. Mais tarde voltei a estudar, no nocturno, mas também não consegui concluir. Fui depois para um outro sítio tirar o 9.º ano e aí já consegui. (...) Na altura tinha 15 anos, talvez 16, e tava com ideia de cursos de manequins e isso. E fui para o Porto. Na altura ainda consegui conciliar. Estava em Tondela, faltava às sextas-feiras e ia para o Porto, para o curso. Depois regressava na segunda à tarde. No primeiro período ainda consegui, acho que tive só duas ou três negativas, mas depois no segundo período a directora de turma já chamou a minha mãe e disse que eu ou optava por uma coisa ou por outra. No caso seria continuar a estudar e esquecer aquilo. Mas eu fiz sempre o contrário daquilo que as pessoas diziam e, portanto, não continuei a estudar nessa altura.” A5

1.2.2. Subcategoria: abandono escolar decorrente de opções pessoais

O abandono escolar, em relação aos outros três participantes, aconteceu por opção pessoal, pois o objectivo era alcançar a independência financeira. Todos consideraram que seria relativamente fácil encontrar trabalho, uma vez que se vivia numa época onde o nível de qualificação não era fundamental para se ter emprego. Hoje, olhando em retrospectiva e ponderando a decisão que tomaram há alguns anos atrás, consideram que foi um erro ter deixado a escola e não ter terminado o ensino secundário, mas os tempos eram outros e a vontade de ser independente, começar a trabalhar e ganhar o seu próprio dinheiro acabou por ser preponderante na tomada de decisão de abandonar os estudos. Porém, o facto de terem saído da escola cedo permitiu-lhes trabalhar em diversas áreas, adquirir experiências diversificadas e frequentar, vinte anos mais tarde, um curso que viria a mostrar-se uma mais-valia, não só em termos pessoais, como também em termos profissionais.

“O abandono escolar foi uma opção. Os meus pais queriam até que eu continuasse. O que eu disse é que depois continuava à noite, só que isso nunca aconteceu. E depois quando parei começaram a surgir outros interesses. (...) Queria ganhar o meu dinheiro para comprar as minhas coisas. (...) Havia pessoas com uma certa idade que diziam que tinham a 4.ª classe e que arranjavam empregos. A escola não era essencial. Bastava saber ler. (...) Olhando para trás, essa decisão foi errada, claro que foi. Mas também penso que se não tivesse saído da escola também não teria frequentado este curso, pois foi uma mais-valia.” A1

“Mas depois, entretanto, no 11.º ano, optei por ir trabalhar e deixei o 11.º ano incompleto, mas até então era um aluno mais ou menos mediano. Mas com a entrada neste curso tornei-me um aluno melhor do que o que era. (...) Como tinha a oportunidade de emprego, entendi que não precisava de terminar o 12.º ano e optei por sair. (...) A decisão (de sair da escola) foi só minha! (...) Já estava empregado em part time mas a minha mãe e o meu pai, até pelo contrário, queriam ... faziam intenção de eu acabar o 12.º ano. Mas a minha opção foi sair e começar a trabalhar a tempo inteiro. (...) Queria já comprar o meu carrinho, queria comprar uma casa, queria ser um bocadinho mais independente, coisa que eu não estava a conseguir estudando, né? (...) Não me arrependo (de ter saído da escola). Não me arrependo porque aprendi também outras coisas.” A2

“Eu saí, salvo erro, eu saí com 17 anos. Não, saí com 18 anos, tinha o 11.º incompleto. Eu já não me recordo bem, mas eu penso que foi. Eu sei que saí e

arranjei emprego para um gabinete de contabilidade. Por isso é que eu saí. Naquela altura era até mais fácil arranjar emprego. Nós, alunos, estávamos a estudar e quando surgia algum emprego aproveitávamos. A minha saída da escola foi uma saída normal. Inclusive os meus pais queriam que eu seguisse. E depois, entretanto, surgiu-me aquela oportunidade e saí. (...) É assim, queria ter mais independência. Mais por aí, mais independência. Não quer dizer que os meus pais não me dessem o que e queria, mas pronto, era mais a independência, fazia o que seria melhor para mim.” A3

1.3. Categoria: entrada no mundo do trabalho

Ao optarem pelo abandono escolar, os adultos entram no mundo do trabalho mas cedo se apercebem que encontrar emprego não é, de todo, uma tarefa fácil, muito menos mantê-lo e não cair numa situação de desemprego. Para além disso, tomam consciência de que a conjuntura actual do país não ajuda, em nada, a sua situação face ao emprego. Os trabalhos precários e mal remunerados, bem como os contratos temporários, passam a ser uma realidade com a qual têm que começar a conviver no dia-a-dia.

1.3.1. Subcategoria: desemprego e trabalhos precários e temporários

Os adultos que fazem referência à situação de desemprego pela qual passaram antes de iniciar a formação fazem igualmente questão de salientar que trabalharam durante pouco tempo, que as experiências profissionais foram limitadas e que enfrentaram a situação de desemprego durante largos meses, ou até mesmo anos.

“Estava em casa há cerca de dois anos e estava a sentir a minha cabeça a ficar um bocado parada. Precisava de conviver com mais pessoas e aprender mais um pouco. (...) Desde que deixei de trabalhar estava em casa. (...) Embora estivesse sempre à procura. Fui a algumas entrevistas mas nada. (...) O que interessava era entrar no mercado para não ficar parada.” A1

“Entretanto surgiu a oportunidade porque estava desempregada sensivelmente há mais ou menos 1 ano. (...) Para mim é, para mim a culpa é da crise que o país atravessa.” A3

“Depois de sair da escola tive só dois trabalhos. (...) Tive quatro anos

desempregada até entrar para o curso. (...) E nunca trabalhei nesta área de apoio à gestão. (...) Mas acho que também é por culpa da actualidade.” A4

“Depois tive de vir para Lisboa, para arranjar outro trabalho, porque só o que ganhava com os trabalhos do curso não dava. Pagavam-me de 3 em 3 meses a recibos verdes e como tinha contas para pagar foi um bocado complicado.” A5

1.4. Categoria: o regresso à formação

Quando optam por regressar à formação, os entrevistados começam por referir as principais razões que os levam a fazê-lo, nomeadamente o facto de se encontrarem sem trabalhar há já algum tempo e de verem na formação e, conseqüentemente, na elevação dos níveis de qualificação uma hipótese de encontrar emprego e alcançar alguma estabilidade.

1.4.1. Subcategoria: razões que levaram o adulto a regressar à formação

Ao serem questionados sobre as razões que os levaram a apostar numa formação de técnico de apoio à gestão, os adultos não hesitaram em afirmar que a obtenção da equivalência ao 12.º ano poderia trazer vantagens, em termos profissionais, e que certamente colheriam frutos dessa mesma formação num futuro muito próximo. Contudo, a contrariamente ao que se poderia eventualmente pensar, nenhum deles considerou que o facto de o curso ser subsidiado e ter bolsa de formação seria razão suficiente, por si só, para retomar os estudos. Ajudaria, certamente, mas nunca constituiria a motivação necessária para frequentar uma formação, ainda mais uma com a duração de ano e meio.

“Eu estava um bocadinho ... assim... renitente. Será que é uma área que desconheço completamente? Sou capaz? Não sou? Porque Matemática... mas (...). Mesmo que o curso não tivesse bolsa de formação, faria na mesma. Sempre é melhor do que estar em casa. Foi muito bom. Portanto, uma ajuda, mas faria mesmo sem a bolsa, sem dúvida.” A1

“Este curso foi o que estava mais ligado aos meus objectivos. Como eu já tinha tirado um de técnico instalador e reparador de computadores agora queria um curso na área da ... de apoio à gestão. E então este curso foi mesmo colmatar uma falha

que eu pretendia completar. (...) Iria na mesma, mas foi importante o curso ter bolsa, porque ajudou financeiramente a todos. Eu iria na mesma mesmo que o curso não tivesse bolsa, mas a bolsa ajudou nas nossas despesas.” A2

“Eu queria ou contabilidade, qualquer coisa que tivesse a ver com contabilidade ou gestão. Entretanto surgiu a oportunidade porque estava desempregada sensivelmente há mais ou menos 1 ano. Depois, entretanto, estava a receber subsídio, chamaram-me. (...) Eu gostava de estar num gabinete de contabilidade. Era o que eu gostava de fazer. (...) É assim, o facto do curso ter bolsa influenciou uma parte, ajudou, porque também, ajudou em todos os aspectos. Estava ocupada e era também remunerada. (...) Faria, faria! Se não fosse remunerado faria à mesma o curso.” A3

“Depois de sair da escola tive só dois trabalhos. (...) Tive quatro anos desempregada até entrar para o curso, porque quando entrei para o curso já não recebia nada. Se tivesse a receber tinha que aceitar ou eles cortavam-me o subsídio. Mas como não estava a receber nada, fui para o curso porque quis. (...) Também foi, porque se tivesse a dizer que não estaria a mentir. Mas mesmo que o curso não tivesse bolsa de formação eu ia na mesma. Eu pensei: é uma oportunidade que tenho, vá lá, de concluir a escolaridade que tenho, mais uma formação, e a bolsa também foi importante, não vou dizer que não. Era pouco, mas o pouco que era ajudou.” A4

“Este curso (de manequim) tinha aulas de teatro, na altura com Óscar Branco, de passerelle, maquilhagem (...). Cheguei até a fazer alguns trabalhos dentro da área. Mas depois a realidade começa a ser outra. Começamos a perceber como é que tudo funciona. Que mundo é aquele. E eu acho que foi aí que me arrependi de ter deixado de estudar. E foi nessa altura que decidi voltar a estudar. (...) E foi aí que realmente vi que foi um erro ter deixado de estudar. Eu quando fui ao centro de emprego para saber quais eram os cursos, na altura não havia nada que tivesse a ver com gestão, pois é essa a área que eu quero enveredar, mas esperei para aí um ano e meio. Depois recebi uma carta a dizer que iria existir um curso e para me inscrever. Pensei que talvez fosse o reinício da minha carreira escolar. E foi. E fiquei todo contente. Mas depois, até começar, ainda foram uns longos meses à espera. Vou, não vou, entro, não entro. (...) Sim, pensei que o curso poderia ser a forma de dar o salto. Eu sou um grande sonhador, começo logo a sonhar e pensei que tudo iria acontecer e continuo a achar que foi o início de algo e um grande salto para mim, não haja dúvida. (...) A bolsa de formação é importante mas não deveria ser. (...) Eu iniciei e terminei o curso porque queria. Não foi pela bolsa de formação, até porque não tive direito a ela, porque estava inicialmente a trabalhar. Mas se calhar para alguns a bolsa é um factor importante a ter em conta e é o que os agarra ao curso.

Não sei.” A5

1.5. Categoria: frequência e conclusão de um curso EFA

Depois de lermos e analisarmos as informações que nos foram fornecidas pelos participantes, considerámos que teríamos que dividir esta categoria, da frequência e conclusão de um curso EFA, em quatro subcategorias distintas, de forma a melhor traduzir e interpretar os conteúdos fundamentais. Assim, criámos as seguintes subcategorias: dificuldades sentidas, teoria/prática, relação com os colegas de formação e estágio profissional.

1.5.1. Subcategoria: dificuldades sentidas

Já a frequentar o curso EFA de Técnico de Apoio à Gestão, os adultos sentem que não é fácil, depois de tantos anos sem estudar, regressar aos trabalhos, às pesquisas, enfim, ao estudo, pois encontram-se muito esquecidos relativamente a algumas disciplinas, já não têm um ritmo de trabalho e de estudo e necessitam de algum tempo para se adaptarem, e para além de todas as dificuldades que podem surgir, ainda têm que tentar conciliar a vida familiar com as exigências da formação.

“Vinte anos sem estudar. (...) A adaptação, eu no início estava um pouco ... assim ... porque estava muito esquecida e notava que esquecia muita coisa e aos poucos é que fui lembrando. Mas tava muito esquecida das coisas. Tava a ter dificuldade na concentração. No primeiro mês, mas depois foi gradual. (...) No início, se calhar perdi mais coisas por estar ainda um pouco, como é que hei-de dizer, num estado já não habituado ao ritmo de estudante. Não estava integrada a cem por cento para adquirir os conhecimentos. Acho que perdi só mesmo o início.” A1

“Foi um bocadinho difícil, tive que estudar ainda um bocadinho. Senão não conseguia atingir os objectivos.” A2

“Mas a adaptação foi difícil. Senti-me, vá lá, como em tempos atrás, e a vida de hoje já não é a mesma da idade da adolescência. Naquela idade não tinha as preocupações que tenho hoje. Só pensava na escola e somente na escola. E a nossa vida hoje é diferente. Tinha que conciliar a vida doméstica, a vida de casa, os miúdos, os testes, estudar, trabalhar, mas houve meses um bocadinho... em que

tínhamos tantos trabalhos para apresentar que foi difícil, mas valeu a pena, no sentido de ter ficado com o 12.º ano.” A4

“Não digo que foi fácil, porque não foi. Reactivar a memória, o português, porque eu nunca fui bom a português, a contas também não sou nenhum génio a Matemática. Até acho que as matérias mais difíceis foram mesmo a Matemática, era para isso que estávamos ali, e a contabilidade. Mas não me arrependo, não me arrependo nada. (...) Não foi fácil, mas também não foi difícil. Gostei de todos, e gosto de todos, independentemente de agora ser raro falarmos. Mas gostei de todos. Para mim foi bom. Foi conhecer pessoas novas, todos eles com feitios diferentes. Mas deu para lidar bem com isso. (...) Quando havia alguma dificuldade, havia sempre pessoas prontas para ajudar, independentemente de haver ali já algum atrito ou não. Vi muitas vezes isso a acontecer, até inclusive comigo. Ajudaram-me muito. E também tenho a noção que ajudei, portanto, houve sempre apoio. (...) Os formadores ajudaram, mas houve de tudo.” A5

1.5.2. Subcategoria: teoria/prática

Quando questionados sobre a forma como estava organizado o curso, se a teoria se aplicava à prática e se, efectivamente, este tipo de formação prepara os formandos para o mundo do trabalho, dotando-os dos conhecimentos necessários para poderem desempenhar as tarefas inerentes à função de técnico de apoio à gestão, os cinco adultos não partilham da mesma opinião. Há quem considere que o curso não só correspondeu às suas expectativas como o preparou devidamente para o futuro profissional, havendo um grande equilíbrio entre o que é a teoria e a forma como a mesma se aplica na prática. Contudo, há quem defenda que a teoria é uma coisa e a prática é algo completamente diferente e que o curso, e a forma como o mesmo se encontra estruturado, não é suficiente, em termos de duração, para uma abordagem rigorosa de algumas temáticas, por exemplo. No fundo, deveria haver especial cuidado com a forma como as horas de formação estão distribuídas, pois há módulos com horas excessivas e módulos que deveriam ter mais tempo, principalmente os de contabilidade.

“Eu acho que não, que o curso não prepara as pessoas, porque teoria é uma coisa e prática é outra e reparei nisso porque eu estive num gabinete de contabilidade e não me deixavam sequer tocar nas coisas referentes a... Porque era estagiária, não tinham confiança e vinda de um curso de um ano e pouco, não colocaram. Ouvi algumas vezes: não pode ficar nas mãos dela porque isto é de responsabilidade. (...) Eu penso que não, porque houve alterações, do POC, por exemplo. Nós terminámos o curso e logo a seguir alteraram. Logo aí, o que aprendemos ficou sem efeito. É

como estar sempre a evoluir. Há alterações e não se pode dizer que seja culpa do curso ou dos formadores. (...) À luz do que nós vivemos hoje, e mesmo que a situação se mantivesse, eu faria novamente o curso. Em vinte anos passa-se muita coisa e a nossa mentalidade muda.” A1

“É tão teórico como é prático. E prepara-nos facilmente para o mercado de trabalho. Tem a ver é outros contras, por exemplo a idade da pessoa que está a tirar o curso. Isso pode ou não influenciar o aparecimento do emprego. Tanto prática como teoricamente acho que é o adequado.” A2

“É assim, está, o curso prepara-nos para o mercado de trabalho. Eu acho é que tive poucas horas de alguns módulos que gostava de ter mais horas. Mais os práticos. Deveria ter mais horas. Deveriam ser mais explorados, exactamente. Isso era bom, isso seria óptimo. (...) Consegui aplicar na prática o que aprendi no curso mas aprendi mais no estágio também.” A3

“Se calhar devíamos ter um acompanhamento em questões de prática como tivemos em horas de teoria. O ano e meio de formação não é suficiente, pelo menos na prática. Precisávamos de ter mais prática. A teoria penso que foi suficiente. (...) É assim, em alguns módulos achei que deveriam ter mais horas e não tinham e em alguns tivemos mais horas e não eram necessárias tantas horas. O curso não está tão bem estruturado como deveria estar.” A4

“Mas houve muita coisa que eu aprendi lá, no meu trabalho, que foi dado muito superficialmente no curso. Foi muito fácil para mim exercer o trabalho que me foi proposto, mas lá está, se a ideia do curso era dar bases de trabalho a cada um de nós, isso não aconteceu, pelo menos não de forma suficiente. Isso não aconteceu porque havia disciplinas de 25 horas, por exemplo; isso dá 3 ou 4 dias de aulas, apenas. O ano e meio de duração de curso para mim foi óptimo, mas deveríamos ter mais horas de algumas disciplinas e algumas nem sequer deveriam existir. Mas se compararmos o tempo que tive a estudar para a profissão que tive, se calhar o curso deveria ser mais longo. Ou então haver menos disciplinas e aumentarem a carga de algumas delas. (...) Este tipo de cursos, para dar 12.º sim, mas para preparar para o mercado de trabalho não, nem tanto. É tudo demasiado teórico e rápido.” A5

1.5.3. Subcategoria: relação com os colegas de formação

No que diz respeito aos colegas de formação, os adultos que fizeram referência aos mesmos deram ênfase ao bom ambiente que se vivia, ao longo da formação, e à entreatajuda que sempre caracterizou o grupo.

“Com os colegas, foi bom. Tirando um ou outro colega, que não há aquela empatia, mas foi bom, foi normal, gostei. Acho que tenho lá amizades para o futuro. Pelo menos meia dúzia sim.” A1

“Senti apoio, tanto na parte dos formadores como em alguns colegas, sim, tive apoio” A4.

1.5.4. Subcategoria: estágio profissional

Ao serem confrontados com a forma como tinha decorrido o estágio, também aqui os participantes não se encontram todos de acordo, pois enquanto uns consideram que o mesmo foi uma mais-valia, uma forma de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso e até uma maneira e perceberam se estavam realmente preparados para enfrentar o mundo do trabalho, outro, A1, considerou-o uma decepção, pois sentiu que não estava a desempenhar a funções de um técnico de apoio à gestão e não conseguiu colocar em prática tudo o que tinha aprendido anteriormente.

“O estágio para mim foi uma decepção. Foi para já por causa das condições. Eu falo por mim. O espaço para eu trabalhar não era adequado e senti-me como se fosse ... era um tapa buracos. Por exemplo, aquelas coisas que são mais desagradáveis, mas uma pessoa já tinha essa noção. Vá fazer isto, que é mais desagradável, eu perguntar o que é que há para fazer, o que é que eu vou fazer agora, não havia uma preparação. Deixe-me pensar o que é que vai fazer agora: olhe, então faça isto. Estive a fazer trabalho que outra estagiária já tinha feito. (...) Da teoria que tivemos no curso, a prática no estágio foi só preencher impressos de IRS. Não houve mais nada. Arquivo isso já tinha feito quando trabalhava. Mas claro que há sempre maneiras diferentes de fazer. (...) Sinceramente, o que eu não gostei foi do estágio. Até comentei com colegas, comentámos, eu preferia ter mais meio ano de curso, até mais um ano de curso e não ter o estágio. Em vez da matéria ser dada um pouco, não foi à pressa, estender-se, desenvolver certos conteúdos mais e não ter o estágio. O estágio não foi uma mais-valia, o estágio não.” A1

“O estágio correu bem, gostei. Já tinha trabalhado nessa empresa. (...) O tempo do estágio foi pouquinho, mas consegui aplicar o que aprendi no curso. Eu tive numa empresa em que corri vários sectores da empresa. E durante esse tempo que percorri os sectores da empresa, aproveitei os elementos que tinha trabalhado, que tinha aprendido no curso, e apliquei. (...) Depois de ter feito o estágio nunca mais tive trabalho, nunca mais apareceu nada. Mas isso é porque eu também já tenho 40 anos e é difícil, é difícil.” A2

“O estágio foi bom. Eu gostei muito. E nunca pensei que estivesse preparada e que conseguisse. O estágio foi bom e foi a prova que estava preparada para o trabalho. Foi pena foi realmente ter sido só mês e meio de estágio. Ele acabou e o mercado de trabalho em relação a este curso não está bom.” A4

“O estágio foi importante. O estágio foi fundamentar aquilo que... aquelas bases que nos deram no curso. Foi pôr em prática aquilo que aprendemos em Matemática. Portanto, o meu estágio foi num gabinete de contabilidade e nem todos tiveram isso. Mas se o meu estágio foi num gabinete de contabilidade, pus tudo em prática, tudo o que tinha aprendido no curso. Depois do tempo de estágio, saí dali preparado para entrar logo noutro. Mas tive a noção de que se não conseguisse entrar logo a seguir em algum sítio, iria esquecer quase tudo o que tinha aprendido. Para quem não é licenciado, ou não tem muitas horas de trabalho naquela área, é preciso ter muita prática ou esquecemos quase tudo. Acaba por ser difícil porque há muita conta, muito pormenor a ter em conta.” A5

1.6. Categoria: avaliação do curso

Em relação à categoria avaliação do curso, os participantes foram convidados, numa fase final da entrevista, a avaliar a formação que tinham concluído, salientando todos aqueles aspectos que considerassem mais relevantes. Também aqui sentimos necessidade de criar duas subcategorias: por um lado uma que reflectisse a importância do curso no desenvolvimento de uma postura crítica e problematizadora e, por outro, uma que espelhasse se os adultos recomendariam este tipo de formação a pessoas que se encontrassem numa situação muito semelhante à sua, ou seja, no desemprego e com necessidade de elevar os seus níveis de qualificação, de forma a ter novas e melhores oportunidades de trabalho.

1.6.1. Subcategoria: importância do curso no desenvolvimento de uma postura crítica e problematizadora

Com a frequência e conclusão do curso, os adultos não têm qualquer dúvida ao afirmar que se encontram diferentes, mais ricos, mais cultos, mais críticos, mais atentos ao que os rodeia, mas esclarecidos acerca dos assuntos da actualidade, mais confiantes nas suas capacidades e mais preparados para enfrentar o mercado de trabalho.

“Eu falo por mim, isso eu notei. Era uma pessoa quando comecei o curso e alterei o meu pensar. E no final do curso já era outra pessoa. Tinha adquirido conhecimentos que não tinha, olhei de forma diferente para a vida, não só pessoal, como também profissional, devido a certos módulos. (...) Sou uma pessoa mais crítica. É muito bom ouvir na televisão as notícias e saber o que se passa, certos termos que utilizam e que dantes desconhecia, agora sei do que estão a falar. (...) Sim, sinto-me mais desperta, embora este ano em casa, uma pessoa sente-se, começa a ficar, eu noto, alheia a tudo. (...) Sim, tenho mais confiança em mim também para trabalhar. Quando estava em casa tinha um certo receio. Ai, eu não consigo fazer aquilo. Não me aventurava tanto. Agora já me sinto com mais força para isso. Mais confiante, por tudo. (...) O balanço é positivo, muito positivo, mas poderia ser mais, por certos contratemplos que houve com alguns colegas e não ser tudo a cem por cento. (...) E não é mesmo a minha área. Mas valeu a pena. E repetia se tivesse que repetir novamente. Repetia. (...) Foi uma mais-valia. Abriu-me muito a minha... os meus horizontes. E isso tem a ver com alguns módulos. (...) Gostei. Aliás, quando terminei disse que queria continuar, pelo menos mais seis meses. (...) Terminámos o curso há mais de um ano e no primeiro mês sentia a falta de algo. Sentia um vazio. Tinha necessidade, praticamente todos os dias, de falar com os colegas. Falávamos muito.” A1

“Mudei muito com o curso. Fiquei mais rico. Fiquei mais rico culturalmente depois de ter terminado o curso. (...) Tou mais receptivo e os sentidos estão mais apurados. Quer dizer, encaro já a sociedade, depois de ter terminado o curso, de maneira diferente daquela que encarava. Tou mais sensível. (...) Penso que fiquei mais bem preparado e penso também que fiquei com um background muito melhor do que o que tinha. Se aparecer eventualmente um trabalho nos tempos mais próximos sinto que estou mais bem preparado. Tenho esperança que isso aconteça dentro desta área ou noutra qualquer. Gostaria que fosse dentro desta área porque tirei o curso dentro desta área mas ... (...) Gostei imenso do curso. Gostei imenso. Gostei imenso da relação com os colegas. E dos formadores. Gostei imenso.” A2

“Este curso veio aprofundar os meus conhecimentos, embora que havia muita coisa que eu já não me lembrava, que estava fora da área. (...) É assim, sinto-me com mais conhecimentos e vejo que, realmente, em certos módulos que eu tive, a parte que eu quando falo com certas pessoas vejo coisas que dei e relembro muita coisa. Relembro-me que, olha o formador tal deu-me esta matéria. Lembro-me bem disto. (...) É assim, para conhecimentos, para conhecimentos e para ter outros ... É assim, isso sinto, sinto-me preparada para o trabalho. O problema para mim não é o curso. Eu fiz o curso e quando fui estagiar não ia nervosa. Sentia-me à vontade. Porque à partida sabia que ia fazer classificação de documentos e lançamentos. E estava à vontade. Senti-me à vontade e desenrasquei-me bem. Não tive qualquer problema.”

A3

“Sim, eu penso que vale sempre a pena, mesmo que depois não haja trabalho. Pelo menos adquirimos novos conhecimentos. Tivemos ano e meio em contacto com colegas, com os formadores, acho que sim, que apesar de tudo valeu a pena. (...) Eu penso que sim, claro que sim. Em parte adquirimos novos conhecimentos, que não tínhamos. Sem o curso não tínhamos muitos conhecimentos como depois. (...) Sim, eu acho que se calhar sim, o curso é realmente importante. Mas claro que arranjar trabalho era o objectivo. (...) O curso torna uma pessoa diferente e profissionalmente também. (...) A formação é importante e eu acho que deveríamos dar um bocadinho mais de valor a isso. A formação é importante mas arranjar trabalho também é.” **A4**

“Hoje, não há desilusão. Valeu a pena, muito. Valeu porque acabo por ter dois num só, acabo por ter a parte escolar e a parte profissional e a verdade é que há uns anos atrás nada disso era possível. Se eu queria ter isto teria que estudar o dobro ou o triplo, não é, e hoje consegui, num ano e meio, ter os dois certificados. (...) Sim, estou mais crítico, mas se calhar o curso só me deu mais aqueles conhecimentos escolares. Eu cresci, eu sei que sim, mas um ano e meio a estudar tem que fazer alguma diferença. Eu cresci mas, essencialmente, o curso deu-me essas bases escolares e profissionais. (...) Esta experiência foi muito boa. Para mim valeu a pena. (...) Se aquilo não fosse realmente o que eu queria, se calhar teria desistido. Mas agora estou a ver, não teria desistido de tirar o 12.º ano, lá está a dupla certificação. (...) Eu faria. Eu faria porque, como disse há pouco, a ideia de estudar, de voltar a estudar esteve sempre presente. Eu faria tudo novamente.” **A5**

1.6.2. Subcategoria: recomendação do curso a outros adultos

No que diz respeito à subcategoria recomendação do curso a outros adultos, três dos cinco participantes no presente estudo afirmam que recomendariam este tipo de formação a outros adultos e consideram que o Estado deve continuar a investir em cursos deste género, pois os mesmos preparam os adultos para o mundo do trabalho e são um bom investimento, em termos formativos, pois formar os cidadãos é investir num país melhor.

“Diria que era importante. Se a pessoa quisesse mesmo ter este curso, aconselhava a ir porque realmente é enriquecedor. Realmente a pessoa fica mais enriquecida. E fica mais desenvolvida depois de entrar no mercado de trabalho. (...) Aconselharia sempre em qualquer situação. Mesmo que isso não implique arranjar trabalho. A pessoa modifica-se. Como pessoa fica mais enriquecida. Vale sempre a pena. Para mim vale sempre a pena. Faria na mesma e aconselharia outra pessoa a fazer.” A2

“Aconselharia outras pessoas a fazer o curso. É assim, sai-se diferente, com outros conhecimentos, com outras aberturas, com novos horizontes. Eu saí! (...) Eu acho que sim, que o país deve continuar a apostar neste tipo de cursos, neste e noutros. É uma mais-valia para as pessoas. As pessoas também sentem-se mais ocupadas, sentem que estão a ser úteis. E assim têm a possibilidade de ter mais alguma coisa.” A3

“Eu acho que diria a outras pessoas para fazer um curso deste tipo. É assim, uma pessoa, mesmo que tenha realmente o 9.º ano e que tenha a ambição em querer ter o 12.º, e ter mais conhecimentos, eu acho que diria que sim, para fazer o curso.” A4

1.7. Categoria: expectativas para o futuro

Já numa ponta final da entrevista, os participantes foram questionados sobre as expectativas que tinham relativamente ao futuro profissional, ou seja, se consideravam que a conjuntura actual do país continuaria a manifestar-se nas altas taxas de desemprego ou se, entretanto, a situação mudaria e encontrar trabalho passaria a ser mais fácil, principalmente para quem é detentor de uma habilitação de nível secundário.

1.7.1. Subcategoria: expectativas relativamente ao futuro profissional

Quando questionados sobre as suas expectativas face ao futuro, os adultos mostraram-se pouco optimistas, manifestaram o seu receio de continuar no desemprego, mas deixaram bem claro que não pretendem baixar os braços e desistir; vão continuar a lutar e a procurar trabalho, na esperança que uma nova oportunidade surja nas suas vidas.

“Em relação ao trabalho eu acho que não vai influenciar muito. Porque o mercado está saturado. (...) Em termos profissionais pouco ou nada altera, é o que eu vejo. Eu vejo por nós todos. Está praticamente tudo em casa.” A1

“Pensava que encontrava trabalho logo a seguir, mas percebi que não, mas também devido à conjuntura actual do país. Há muito desemprego. (...) Presentemente não há trabalho e ainda não trabalhei depois de terminar o curso. (...) Como se diz a esperança é a última a morrer e tou na esperança. Tenho mandado currículos, tenho mandado cartas de apresentação, tenho mandado currículos espontâneos, através da Internet, coisas que aprendi também durante o curso. E ainda não surgiu a oportunidade. Mas isto é difícil mas pode ser que entretanto apareça! É ter esperança.” A2

“Quando acabei o curso tive logo trabalho, mas não na área. Depois saí. Presentemente tenho trabalho mas não num gabinete de contabilidade. Estou na área administrativa. Há três meses. Eu gosto de contabilidade, embora onde eu estou vai-se aplicando um pouco de contabilidade. Como é que eu hei-de explicar? Não é profundamente o que demos na formação mas vamos buscar, assim, certas coisas de contabilidade, mas não o mesmo como eu fiz no gabinete de contabilidade. Não é a mesma coisa. É diferente. Para mim é, para mim a culpa é da crise que o país atravessa e não do curso em si. (...) Ninguém do nosso grupo de curso está a trabalhar. Nem na área nem fora dessa área. Por isso não sei, não sei, vamos ver. (...) É assim, eu achei que seria mais fácil para mim tirar o curso para posteriormente arranjar emprego. Aquilo que eu gostava e aquilo que eu aprendi. Essa era a minha ideia. Mas não seria fácil. Mas pronto, mas não fiquei arrependida, nada. (...) Exactamente, é desmotivante, então não é, olhar para os colegas de curso e ver que ninguém está a trabalhar na área. (...) É assim, valer a pena acho que sempre vale, porque nunca sabemos o que é que está para vir. Só que outros coitados, dificilmente conseguem, mas pronto. Eu penso assim. Pelo menos temos mais alguns conhecimentos e temos o 12.º ano.” A3

“O curso terminou em Abril, fez um ano agora em Abril, e comecei a trabalhar em

Janeiro. Tive aí nove meses sem trabalhar. Foi. E agora estou outra vez sem trabalhar. E nunca trabalhei nesta área de apoio à gestão. Só em coisas completamente diferentes. (...) Quase toda a gente. Está praticamente toda a gente em casa, sem trabalho. Presentemente, do grupo de formação, só uma colega é que está a trabalhar. (...) Achei que sim, que seria mais fácil encontrar trabalho com o curso, mas depois vi que não. Mas acho que também é por culpa da actualidade. (...) Em termos profissionais, não vejo muita saída, mas enfim. (...) É um bocadinho triste depois não termos trabalho, depois de um curso de formação. Estarmos ali a perder tempo.” A4

“Eu achei isso (que teria trabalho) e acabou por acontecer. O curso terminou em Abril e fui chamado para a Caixa Geral de Depósitos pouco depois, para fazer férias de pessoal. Ainda fui às entrevistas individual e de grupo, mas depois chamaram-me para o El Corte Inglés, em Lisboa, e como era mais tempo aceitei. (...) É pena não ter continuado. Foi um contrato de um ano. Mas não vou desistir e vou continuar a procurar na mesma área, porque já sei mais ou menos aquilo que quero. (...) A minha avaliação do semestre foi boa. Os objectivos que meteram até ao fim do contrato foram todos atingidos, mas por causa do panorama actual, não renovaram o contrato. Enquanto lá estive até despediram pessoal que já estava efectivo. Não me fecharam portas e até me disseram que poderia ser chamado para o segundo El Corte Inglés que estão a projectar, que será entre Cascais e Carcavelos, eles até já me disseram a morada, e se calhar vai haver mais, se calhar não, eles já disseram que vão haver mais oportunidades. Claro que não vou esperar até lá, porque acho que é para final de 2012, portanto... vou continuar a procurar trabalho, porque até essa data ainda falta um bocado.” A5

Depois de feita a apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das cinco entrevistas realizadas, cabe-nos, agora, avançar para a discussão dos mesmos, na tentativa de perceber se os resultados obtidos confirmam a ideia de que a formação poderá alterar a vida dos adultos, transformando-os enquanto pessoas e enquanto profissionais, e dotando-os de competências e conhecimentos fundamentais para entrar novamente no mercado de trabalho.

2. Discussão dos Resultados

As primeiras questões da entrevista, direccionadas para o percurso escolar dos adultos, permitiram-nos perceber que todos eles, sem excepção, gostavam da escola, não tinham grandes dificuldades e sempre consideraram a conclusão dos estudos importante. No entanto, uns por quererem a sua independência económica (A1, A2 e A3) e outros por diversas outras razões (A4 – gravidez e A5 – enveredar por um curso de manequim), a verdade é que todos optaram pelo abandono escolar e consideraram ser esse o caminho mais correcto a tomar. Hoje, olhando para trás, são peremptórios em afirmar que cometeram um grande erro ao abandonar os estudos e não completar o ensino secundário e os seus percursos profissionais acabariam por ficar marcados por essa mesma opção. Do desemprego aos trabalhos precários, a instabilidade pautou-lhe a vida profissional e a necessidade de adquirir mais competências e conhecimentos e de obter uma certificação/qualificação fê-los voltar a investir na formação.

Ainda em relação ao percurso escolar, todos os participantes pensavam ser mais fácil encontrar emprego há alguns anos atrás do que o é hoje em dia, e essa foi uma das principais razões que os levou a abandonar os estudos e a enveredar pelo mundo do trabalho. Porém, começaram a tomar consciência que o mercado de trabalho, mesmo há algum tempo atrás, já não estava fácil e que muito dificilmente conseguiriam encontrar um emprego que lhes permitisse alguma estabilidade, pelo menos com as habilitações de base que detinham na altura, ou seja, o 9.º ano de escolaridade.

Quando questionados sobre a maneira como encaram as experiências profissionais que tiveram ao longo dos últimos anos, antes de começarem a frequentar o curso, responderam que foram uma mais-valia, que foram enriquecedoras mas que não foram, de forma alguma, suficientes, porque acabaram por cair no desemprego e a formação foi a única forma de tentarem, novamente, ingressar no mercado de trabalho, pois as experiências profissionais anteriores eram muito dispersas, em termos de área, e pouco ou nada eram levadas em consideração. No fundo, para conseguirem fazer face ao desemprego e encontrarem novas oportunidades de trabalho, optaram por apostar na formação e enveredar por um curso EFA de dupla certificação, de forma a obterem a certificação de 12.º ano e uma qualificação profissional, neste caso na área de técnico de apoio à gestão.

Ao serem confrontados com a forma como o curso decorreu, com as dificuldades que foram surgindo e com o apoio que foram tendo, referem o ambiente de apoio e entreaduda que sempre existiu entre o grupo de formandos e os próprios formadores. Embora tivessem surgido alguns desentendimentos entre colegas e algumas dificuldades de maior com alguns módulos e conteúdos programáticos a assimilar, a verdade é que os entrevistados consideram que o curso decorreu com toda a normalidade e que sentiram o apoio necessário para trabalhar e atingir os objectivos previamente estabelecidos.

Ao fazerem um balanço da conclusão do curso, todos os adultos fazem questão de salientar a forma como se transformaram, enquanto pessoas e enquanto profissionais: consideram-se mais críticos, mais atentos, mais conhecedores de certas temáticas e assuntos da actualidade, mais despertos para o mundo que os rodeia e mais bem preparados para enfrentar os desafios que a evolução dos mercados de trabalho exige. Para além disso, e apesar de não considerarem que a conclusão do curso constituísse uma vantagem para encontrar uma actividade profissional e alcançar alguma estabilidade, não têm qualquer dúvida que ainda assim foi uma mais-valia e voltariam a fazê-lo novamente.

No fundo, todos concordam que a frequência e conclusão de um curso deste género torna as pessoas diferentes, dota-as de mais competências e conhecimentos, mas isso não lhes cria oportunidades efectivas de emprego. Ou seja, para quem pensava que terminava o curso e conseguia, de forma imediata e célere, um trabalho como técnico de apoio à gestão, desengane-se, porque isso não só não acontece como um trabalho numa outra área é igualmente difícil de obter.

A título de conclusão, resta-nos colocar algumas questões que nos foram surgindo aquando da realização das entrevistas e da obtenção das respostas, por parte dos participantes:

- Será que, efectivamente, a bolsa de formação não constituiu um grande incentivo para a opção de frequentar um curso de ano e meio?

- Será que os adultos voltariam a frequentar um curso desta natureza, caso soubessem antecipadamente que não conseguiriam ter trabalho depois da conclusão do mesmo?

- Será que um curso de carpintaria ou de electricidade, por exemplo, não permitiria que os adultos, quando o concluíssem, encontrassem mais fácil e rapidamente trabalho?

No fundo, todas estas questões levam-nos a reflectir sobre a veracidade das respostas dadas e a forma como os adultos encaram este tipo de curso, ou seja, não querendo colocar em causa as respostas dadas, por cada um dos participantes, consideramos importante, no entanto, salvaguardar a ideia de que algumas das afirmações poderão não ter uma assertividade tão forte como grande parte dos adultos fez crer, até porque o facto de estarem a ser entrevistados por uma formadora poderia constituir alguma inibição e vontade de responder ao que, geralmente, se considera o politicamente correcto e o mais consensual.

Podemos concluir, portanto, que embora a frequência e conclusão de um curso EFA não signifique, de forma directa e rápida, a obtenção de um trabalho digno, estável e duradouro, transforma as pessoas, torna-as *mais*, no sentido em que desenvolve nelas uma postura atenta, crítica e problematizadora, permitindo uma visão do mundo muito mais esclarecida. Para além disso, aumenta a auto-estima e faz com que as pessoas acreditem mais em si, nas suas capacidades, preparando-as para um mercado de trabalho que se mostra, presentemente, muito exigente e em constante transformação.

A formação serve, por conseguinte, para formar as pessoas, para as transformar, para elevar níveis de qualificação e potenciar as suas condições de empregabilidade. Porém, como a conjuntura do país, em termos económicos, não é das melhores, tudo isto acaba por não se traduzir em oportunidades efectivas de trabalho, embora um dos grandes objectivos fosse esse mesmo.

Conclusão geral

Há claramente indícios de que a sociedade já começou a ganhar consciência de que é urgente tomarem-se medidas que, de alguma forma, possam operar as mudanças sociais necessárias à erradicação da pobreza e da exclusão social, ou pelo menos à sua drástica diminuição, de forma a tornar estes fenómenos esporádicos, decorrentes de situações muito pontuais e transitórias. O facto de na Carta Social Europeia revista, datada de 1996, já constar, no artigo 30.º, o direito, que cada um deve ter, de protecção contra a pobreza e exclusão, e o facto de o Conselho da Europa ter feito questão de sublinhar que os conteúdos da referida carta devem ser sujeitos, periódica e regularmente, a uma revisão e actualização, devido às constantes mudanças sociais que vão ocorrendo, demonstra que existe, efectivamente, uma preocupação crescente com a proporção que problemas como a pobreza e a exclusão social estão a atingir. Para isso, factores intrínsecos à pobreza e à exclusão social devem ser procurados no seio de cada sociedade, “no modo como a sociedade se encontra organizada e funciona, no estilo de vida e na cultura dominantes, na estrutura de poder (político, económico, social e cultural),” (Costa, 2007, p. 39) de forma a poderem ser adoptadas medidas adequadas a cada situação em particular.

Contudo, consideramos que essas mesmas medidas só se mostrarão profícuas se, em primeiro lugar, se tentar implementar as que visem apoiar os indivíduos e respectivas famílias, medidas¹⁴ essas que serão mais eficazes à proporção da sua duração, ou seja, as medidas a adoptar e a aplicar devem começar por ser preventivas, eliminando por antecipação as causas do problema, mas devem igualmente chegar a um ponto que deixam de ser necessárias, pois ao passarem para uma fase em que não mais são precisas, então fica comprovado que já desempenharam a sua função.

Uma outra questão a ter em conta são as trajectórias de vida de cada pessoa. Não podemos ter a pretensão de pensar que conseguimos erradicar a pobreza e a

¹⁴ Se estivermos perante um problema de desemprego, por exemplo, consideramos que uma das primeiras medidas a adoptar será o potenciar das condições de empregabilidade das pessoas envolvidas, quer através da elevação dos níveis de certificação escolar e de qualificação profissional dos indivíduos em questão, quer por intermédio de formação na área da procura activa de emprego. O subsídio de emprego, enquanto medida de apoio social, deve constituir-se como uma ajuda temporária, que deve servir, única e exclusivamente, para colmatar uma carência pontual e não passar a ser um apoio permanente. No fundo, defendemos que as medidas a adoptar, em caso de falta de emprego, devem começar por ser uma forma de resolver o problema, a curto/médio prazo, e não começar por implementar medidas de apoio social e só depois se ponderar a melhor forma de solucionar um problema que, entretanto, passou a ser crónico e de difícil resolução.

exclusão social sem antes percebermos muito bem que tipo de percurso de vida tiveram todos aqueles que se encontram, precisamente, numa destas situações (ou até mesmo nas duas). Isto porque os fenómenos da pobreza e da exclusão social encontram-se intrinsecamente relacionados com uma série de factores¹⁵ dos quais não se podem dissociar, sob pena de se perder a verdadeira razão da sua persistência. Portanto, os percursos pessoais de cada um devem ser considerados num qualquer estudo ou investigação sobre o assunto, de forma a ser possível averiguar todas as vertentes do problema e todos os factores que poderão estar na sua origem e até mesmo na sua permanência.

Por último, e porque a pobreza e a própria exclusão social são de uma actualidade dramática e [infelizmente] crescente, torna-se imprescindível que políticas preventivas comecem a ser tomadas de imediato, nomeadamente no que diz respeito à aposta numa formação de qualidade, para os públicos mais jovens, como medida de luta contra o abandono escolar, e numa formação/actualização ao longo da vida para o público adulto, na tentativa de os qualificar para o mercado de trabalho e de os incluir, novamente, numa actividade profissional.

Portugal tem vindo a implementar, nos últimos anos, diversas medidas educativas que visam, essencialmente, promover a alfabetização, diminuir o abandono escolar e elevar os níveis de qualificação dos cidadãos. Da Campanha Nacional de Educação de Adultos, passando pelo Plano de Educação Popular, não esquecendo a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos, múltiplas foram as propostas educativas que foram sendo aplicadas no nosso país até ao final do século passado. Porém, não se verificando mudanças significativas no panorama educativo português, entramos no século XXI com um grande atraso, em termos de níveis de qualificação, em comparação com grande parte dos países da Europa (Alcoforado, 2008). E é por essa mesma razão que se torna fundamental apostar, cada vez mais, em medidas educativas que se adaptem à realidade dos indivíduos e se mostrem capazes de inverter o panorama nacional e de elevar os níveis escolares da população.

¹⁵ A pobreza e a exclusão social encontram-se relacionadas com factores tão diversos como o desemprego, o trabalho precário, os baixos rendimentos, as más condições laborais, os baixos níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, o elevado número de elementos que constituem o agregado familiar, problemas de saúde, habitação degradada e sem as condições mínimas de habitabilidade, entre muitos outros.

Com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e, mais tarde, da Agência Nacional para a Qualificação, começamos a obter alguns resultados visíveis e a conseguir inverter a situação, elevando os níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, graças aos Centros Novas Oportunidades e às ofertas formativas que disponibilizam aos adultos, nomeadamente os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, de nível básico e de nível secundário, e aos cursos de educação e formação de adultos, também de nível básico e de nível secundário, de certificação escolar ou de dupla certificação (escolar e profissional).

E é, no fundo, no seio desta última oferta formativa que surge o presente estudo, com o qual pretendemos tentar perceber de que forma estes mesmos cursos, de educação e formação de adultos de dupla certificação, cumprem os seus principais objectivos e potenciam as condições de empregabilidade dos indivíduos, dotando-os de competências e conhecimentos capazes de se constituírem como ferramentas fundamentais na luta contra o desemprego, a pobreza e a própria exclusão social. Para isso, optámos por realizar uma investigação qualitativa, recorrendo às informações recolhidas por intermédio de cinco entrevistas e procedendo, posteriormente, à análise de conteúdo das mesmas. Os participantes foram, portanto, cinco adultos que frequentaram e concluíram um curso de educação e formação de adultos de dupla certificação, na área de Técnico de Apoio à Gestão, e que aceitaram dar o seu contributo para esta investigação, reflectindo sobre as suas expectativas em relação ao curso e a forma como as mesmas acabaram por não se concretizar.

Depois de analisada a informação recolhida das cinco entrevistas, e feita a análise de conteúdo da mesma, é possível retirar uma série de ilações importantes. Todos os formandos, ao estarem em situação de desemprego, ou com um trabalho precário, no início do curso, consideraram-no uma oportunidade para concluir os estudos e ingressar novamente no mercado de trabalho. Ao encararem este desafio como uma real possibilidade de conseguir trabalho, desiludiram-se quando, no final da formação, se aperceberam que as oportunidades de emprego eram as mesmas que anteriormente ou que, por culpa da actual conjuntura económica que o país atravessa, dificilmente encontrariam trabalho num espaço de tempo relativamente curto, na área de apoio à gestão ou numa outra área qualquer. Porém, contrariamente ao que poderíamos pensar, todos são unânimes ao confirmar que voltariam a fazer o curso, mesmo tendo consciência, agora, de que o mesmo não lhes oferece possibilidades efectivas de emprego, e não hesitam em afirmar que estão muito diferentes desde que frequentaram e

concluíram a formação: estão mais atentos à realidade que os rodeia, encontram-se mais despertos e críticos face aos assuntos da actualidade, sentem-se mais preparados para enfrentar o mercado de trabalho, pois o mesmo sofre constantemente alterações e exige frequentes adaptações e actualizações, e têm consciência de que a formação é importante e de que os valorizou enquanto pessoas e enquanto profissionais. Para além disso, recomendam este tipo de formação a quem pretenda concluir os estudos e elevar os seis níveis de qualificação e consideram-na uma mais-valia para o desenvolvimento de um país, pelo que o governo deve continuar a apostar neste tipo de formações e não deixar de financiar e implementar cursos de educação e formação de adultos. Quanto ao emprego, são peremptórios em afirmar que têm esperança, vão continuar a procurar trabalho e não vão desistir, pois entretanto uma nova oportunidade surgirá, mesmo que isso implique trabalhar numa área completamente diferente.

Ao olharmos para as respostas dadas pelos participantes do estudo, apercebemo-nos que, efectivamente, os cursos de educação e formação de adultos são uma mais-valia para os percursos de vida das pessoas, pois possibilitam a aquisição de competências e conhecimentos, fornecem uma nova e crítica forma de encarar a sociedade e todos os assuntos que à mesma dizem respeito e modificam comportamentos e consciências, tornando os adultos pessoas diferentes, formando-os enquanto cidadãos e enquanto profissionais, transformando-os em seres humanos mais responsáveis, trabalhadores e interessados pelo mundo que os rodeia, e não alheios a tudo o que se passa em seu redor.

Contudo, temos consciência que um estudo desta natureza tem limitações, principalmente em relação ao número de participantes. Todavia, considerámos que entrevistar cinco adultos já seria uma boa forma de iniciar uma investigação dentro desta temática e ouvir, na primeira pessoa, os seus desejos e ambições, assim como os seus receios e angústias, é [quase] tão importante como ter um número mais elevado de participantes. Para além disso, não é fácil encontrar um grupo de indivíduos com características muito semelhantes (idade, local de residência, situação face ao emprego, sem deficiências, que concluiu um curso EFA de dupla certificação) e que tenham feito um curso de educação e formação de adultos na área de Técnico de Apoio à Gestão há cerca de um ano.

A própria escolha da área do curso não foi aleatória, pois o objectivo era seleccionar uma área que, à partida, considerássemos que teria mais hipóteses de vingar no mercado de trabalho e verificar se isso, efectivamente, aconteceria.

Para futuros estudos, consideramos que o presente trabalho poderá ser um bom indicador, a base para que novas investigações sejam feitas nesta área e mais adultos sejam convidados a participar. Um curso de uma outra área seria uma hipótese a considerar, assim como uma investigação com a participação de um grupo completo de formação.

Para concluir, não podemos deixar de salientar a forma como um [pequeno] grupo de adultos passou a encarar a formação, considerando-a importante e uma mais-valia para a sua vida futura, tanto em termos profissionais como em termos pessoais. Talvez este seja o caminho necessário, a percorrer por todos aqueles que ainda encaram a formação como uma imposição das entidades patronais e até uma forma de ocupar o tempo sem que daí advenham grandes proveitos.

Bibliografia

A

- Alcoforado, J. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade. Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Almeida, J., Capucha, L., Ávila, P. & David, F. (1997). *A Velha e Nova Pobreza no Mundo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*. 5, 53-63.

B

- Bergano, S. M. A. (2002) *Filosofias da Educação de Adultos*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

C

- Canário, R. & Cabrito, B. (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Ed. Educa.
- Canelas, A. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário – Orientações para a Acção*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Canelas, A. M. (2008). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico – Aprender com Autonomia*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

- Capucha, L. (2005). *Desafios da Pobreza*. Oeiras: Celta Editora.
- *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (2007). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Clavel, G., (2004). *A Sociedade da Exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2009). *Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (2008). *Relatório sobre o Progresso da Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens no Trabalho, no Emprego e na Formação Profissional*. Disponível online em: www.cite.gov.pt.
- Comunicação “Educação de Adultos: Nunca é tarde para Aprender”, da Comissão das Comunidades Europeias ao Conselho, de 23 de Outubro de 2006, em Bruxelas. Disponível online em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11097_pt.htm
- Costa, B., (2007). *Exclusões Sociais. Cadernos Democráticos*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, B. Batista, I., Perista, P. & Carrilho, P. (2008). *Um Olhar sobre a Pobreza: Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.

F

- Finger, M. & Asún, J.M. (2001). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada – Aprender a nossa Saída*, Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto: Porto Editora.
- Fitoussi, J.P. & Rosanvallon, P. (1997). *A Nova Era das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.

G

- Gomes, M. C. & Rodrigues, S. P., *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário – Orientações para a Acção* (2007). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

M

- Meda, D. (1999). *O Trabalho, um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim-de-Século.

O

- Oliveira, A. L. (1996). *Aprendizagem Auto-Dirigida na adultez: Teoria, Investigação e Facilitação. Trabalho de Síntese para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2004). O professor enquanto facilitador da aprendizagem. *Psychologica*, 523-534.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem Auto-Dirigida: um contributo para a qualidade do ensino superior. Dissertação de Doutoramento não publicada*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

P

- Paugam, S. (2003). *A Desqualificação Social. Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.
- Pereirinha, J., Nunes, F., Bastos, A., Casaca, S., Fernandes, R. & Machado, C. (2007). *Género e Pobreza: impacto e determinantes da pobreza no feminino*. Relatório Final. Versão provisória não publicada e sujeita a revisão. Disponível online em: http://195.23.38.178/cigpress/files/cig-Pobreza12OUT_20071106938.pdf.

- Pereirinha, J., Nunes, F., Bastos, A., Casaca, S., Fernandes, R. & Machado, C. (2008). *Género e Pobreza: impacto e determinantes da pobreza no feminino*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- *Pobreza, Exclusão: Horizontes de Intervenção* (1998). Debate Promovido pelo Presidente de República durante a deslocação a Projectos de Luta contra a Pobreza. Coimbra: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Q

- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

R

- Rodrigues, E. V., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M. M. & Januário, S. (s.d.). *A Pobreza e a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal* (artigo). Disponível online em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf>
- Rodrigues, S. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Rodrigues, S. & Gomes, M.^a (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

S

- Salgado, L. (coordenação), Candeias, A., Mata, L., Coimbra, S., Teberosky, A., Ribera, N., DiPaola, M., Neves, M., Pinto, C., Cruz, J., Costa, C., Silva, C., Silva, M., Pinto, P., Almeida, S., Santos, T., Dominicé, P., Ávila, P., Andrade, C., Cardoso, C. & Ferreira, J. (2010). *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

- Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S. & Grilo, P (2007). *Famílias pobres: desafios à intervenção social*. Lisboa: Climepsi Editores.

T

- Teixeira, A., Silva, S. & Teixeira, P. (2010). *O que sabemos sobre a Pobreza em Portugal?* Porto: Vida Económica – Editorial.

V

- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. *In* Silva & Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*, 101-128, Lisboa: Edições Afrontamento.
- Veloso, L. (1996). *Formação de adultos activos: dinâmicas institucionais, trajectórias e projectos individuais* (artigo). Disponível online em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1395.pdf>
- Vieira, C. (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: uma abordagem comparativa*. Relatório de uma aula teórico-prática realizado, no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Legislação

- Decreto-lei n.º 38968/1952, de 27 de Outubro, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo.
- Decreto-Lei n.º 387/1999, de 28 de Setembro, que regulamenta a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Decreto-Lei 115/2006, de 14 de Junho, que regulamenta a rede social, definindo o funcionamento e as competências dos seus órgãos, bem como os princípios e regras subjacentes aos instrumentos de planeamento que lhe estão associados, em desenvolvimento do regime jurídico de transferência de competências para as autarquias locais.
- Decreto-Lei 283/2003, de 8 de Novembro, que regulamenta a Lei n.º 13/2003, de 21 de Maio, que cria o rendimento social de inserção.
- Despacho Conjunto n.º 650/2001, que aprova o modelo de certificado a atribuir na conclusão dos Cursos de Educação e Formação de Adultos - anexo 4 - de acordo com o determinado no n.º 17 do despacho conjunto n.º 1083/2000. Simultaneamente, introduz algumas alterações relativamente ao desenho curricular e às áreas de formação profissionalizante.
- Despacho Conjunto n.º 1083/2000, que aprova o Regulamento relativo à oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos, a fim de contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional.
- Decisão n.º 1098/2008/CE, de 22 Outubro, relativa ao Ano Europeu do Combate à Pobreza e à Exclusão Social (2010).
- Lei n.º 5/1973, de 25 de Julho, que aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

- Portaria 230/2008, de 7 de Março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.
- Portaria n.º 370/2008, que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.
- Portaria 817/2007, de 27 de Julho, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos.
- Portaria 959/2007, de 21 de Agosto, que define a missão e as atribuições da Agência Nacional para a Qualificação.
- Resolução da Assembleia da República n.º 64-A/2001 - Carta Social Europeia Revista, de 3 de Maio de 1996.

Webgrafia

<http://sigo.gepe.min-edu.pt/areareservada/faces/Login.jsp>

Sistema de Gestão da Oferta Educativa e da Formação da Agência Nacional para a Qualificação

www.anq.gov.pt

Agência Nacional para a Qualificação

www.ine.pt

Instituto Nacional de Estatística (Portugal)

www.pordata.pt

Base de Dados de Portugal Contemporâneo

www.iefp.pt

Instituto de Emprego e Formação Profissional

www.2010againstpoverity.eu

Site sobre a luta contra a pobreza – Ano 2010

ANEXOS

ANEXO 1

Lista de Siglas

ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CEE – Comunidade Económica Europeia

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CNO – Centro Novas Oportunidades

EFA – Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

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

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ANEXO 2

Consentimento Informado

Vânia Sofia Santos Marques

Aluna de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Data: Maio de 2011

Assunto: Consentimento informado para participação no estudo sobre a forma como os cursos de educação e formação de adultos (dupla certificação) podem contribuir para afastar os formandos/adultos do desemprego, da pobreza e da exclusão social

Exmo./a. Sr./a.

Sou aluna do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e pretendo realizar um estudo acerca da forma como os cursos de educação e formação de adultos (dupla certificação) podem contribuir para afastar os formandos/adultos do desemprego, da pobreza e da exclusão social. Para isso, necessito da sua colaboração voluntária, através de respostas dadas a uma entrevista previamente preparada. Mais se informa que é assegurada a confidencialidade das informações recolhidas e as mesmas serão usadas apenas no âmbito deste trabalho.

Pelo exposto, necessito do seu consentimento para a participação no referido estudo:

Declaro que fui suficientemente esclarecido pela investigadora sobre os objectivos do estudo e manifesto expressamente a minha concordância e o meu consentimento para responder à entrevista em causa.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da investigadora: _____

Torres Vedras, _____ de _____ 2011.

ANEXO 3

Entrevista semi-estruturada com guião

Blocos / Domínios	Objectivos	Questões	
		Orientadoras	Específicas
Legitimação da Entrevista	Assegurar a compreensão dos objectivos da entrevista Confidencialidade das informações Obtenção do consentimento informado	<ul style="list-style-type: none"> - A presente entrevista visa perceber que percepções têm os adultos que frequentaram o curso EFA de dupla certificação, acerca do seu passado escolar, da frequência e conclusão da formação, da pertinência dos cursos EFA e das questões relativas à pobreza e à exclusão social. - As informações prestadas na presente entrevista são confidenciais e não há qualquer hipótese de identificar os participantes do estudo. - O consentimento informado deve ser lido, analisado e assinado por todos os participantes, antes de se proceder à entrevista. 	
Dados Sócio- demográficos	Conhecer o tipo de participantes do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos que tenham concluído um curso de educação e formação de adultos de nível secundário, de dupla certificação, de Técnico de Apoio à Gestão, há cerca de um ano; - Adultos cujas idades se encontrem compreendidas entre os 25 e os 40 anos; - Adultos sem qualquer grau ou tipo de deficiência; - Adultos que se encontravam, no início do curso, em situação de desemprego ou que se encontrem num emprego precário; - Adultos que residem, actualmente, no concelho de Torres Vedras. 	
Percepções face ao passado escolar	Averiguar que tipo de aluno(a) era o (a) adulto (a)	Como se caracteriza, enquanto aluno(a), antes de ingressar no mundo do trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> - Como se caracteriza enquanto aluno, quando frequentava o ensino regular? - Considerava que a conclusão dos estudos era importante para ter mais e melhores oportunidades de trabalho?
	Identificar razões e sentimentos em relação ao abandono escolar	O abandono escolar foi opção pessoal, imposição da família e/ou fruto das dificuldades financeiras e de que forma esse mesmo abandono o(a) poderá ter marcado?	<ul style="list-style-type: none"> - O abandono escolar foi uma decisão tomada por si? - O abandono escolar foi uma imposição da família, fruto de dificuldades económicas? - De que forma esse mesmo abandono/decisão o(a) marcou? O que sentiu ao deixar de estudar?

Frequência da formação	Identificar as razões que estão subjacentes à tomada de decisão de frequentar o curso de TAG	Que razões se encontram subjacentes à tomada de decisão de frequentar um TAG e que expectativas existiam em relação à frequência e conclusão do mesmo?	<ul style="list-style-type: none"> - Que razões o(a) levaram a inscrever-se num curso profissional de Técnico de Apoio à Gestão (TAG) e a frequentá-lo? - Que expectativas tinha em relação ao mesmo? - A bolsa de formação constituiu um incentivo para a frequência do mesmo? - Já não trabalhava há quanto tempo?
	- Perceber a forma como decorreu a frequência do curso e do estágio (integrado)	Como decorreu o curso, o estágio, que dificuldades foram surgindo e de que forma foram sendo ultrapassadas?	<ul style="list-style-type: none"> - Como considera que decorreu a frequência do curso? - Considera que as dificuldades que foram surgindo foram superadas com alguma facilidade? - Como descreve o apoio dado pelos colegas e pelos próprios formadores? - Como descreve a sua experiência no estágio profissional, tendo em conta o local e o orientador?
	Averiguar se o(a) adulto(a) explorou ao máximo as suas potencialidades enquanto formando	Como caracteriza e avalia o seu desempenho no curso?	<ul style="list-style-type: none"> - Ao concluir o curso com objectivos atingidos em todos os módulos/unidades, considerou que poderia ter feito melhor ou sempre teve consciência de que fez o melhor que sabia? - Considera que explorou, ao máximo, todas as suas potencialidades, ou limitou-se a trabalhar para atingir os objectivos inicialmente propostos?
Percepção sobre a pertinência do curso EFA	Averiguar se a teoria se coaduna com a prática e se o(a) formando(a) consegue apontar fragilidades ao curso, podendo as mesmas condicionar o empenho e a dedicação no mesmo	<p>A teoria coaduna-se com a prática ou o curso é demasiado teórico e não privilegia a prática?</p> <p>O curso encontra-se direccionado para preparar futuros profissionais da área do apoio à gestão?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o curso (forma e conteúdo) encontra-se adequadamente estruturado para preparar futuros profissionais (neste caso na área do apoio à gestão)? - Acha que os módulos (teoria e prática) são adequados para preparar futuros profissionais nesta área? - Pensa que os formadores se preocuparam em transmitir os conhecimentos e saberes de forma a, posteriormente, serem colocados em prática?
	Perceber a noção que o(a) formando(a) tem em relação às vantagens e desvantagens de um curso EFA de dupla certificação	Quais as principais vantagens e desvantagens de um curso EFA de dupla certificação?	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreveria este tipo de cursos EFA de dupla certificação (escolar e profissional) a possíveis interessados em frequentar uma modalidade de ensino deste tipo? - Considera que esta modalidade de formação é adequada e deve ser aplicada a

			<p>todos os jovens desempregados que necessitem de formação? Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera esta via de formação uma hipótese viável para quem não terminou os estudos mas não frequenta formação há algum tempo?
	<p>Identificar o que é que o(a) adulto(a) aponta como mais-valias em relação à frequência e conclusão do curso</p>	<p>Que vantagens apontaria na frequência e conclusão do curso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que mais-valias lhe trouxeram a frequências e conclusão do curso de TAG (EFA dupla certificação)? - Pensa que terá mais e melhores oportunidades de trabalho depois da conclusão deste curso? - Considera que se encontra mais bem preparado para enfrentar o mercado de trabalho depois de concluir uma formação com dupla certificação (escolar e profissional)?
	<p>Perceber se o curso surtiu o efeito desejado e se criou hipóteses de trabalho efectivas, ou se eventualmente poderá vir a criar</p>	<p>Que oportunidades efectivas a frequência e conclusão do curso lhe trouxe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua actividade profissional actualmente? - Conseguiu encontrar trabalho dentro da área do apoio à gestão? - Quanto tempo esteve desempregado depois de terminar o curso?
<p>Percepção sobre as questões da pobreza e da exclusão social</p>	<p>Conhecer a percepção dos adultos face à pobreza e à exclusão social</p>	<p>De que forma o curso que frequentou possibilitou que se mantivesse mais afastado da pobreza e da exclusão social?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o facto de ter frequentado e concluído um curso deste tipo lhe permitiu adquirir competências e conhecimentos que o afastem da pobreza e da própria exclusão social, através de novas oportunidades de trabalho? De que forma?
<p>Terminus da Entrevista</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de acrescentar mais alguma coisa, acerca da temática que temos vindo a discutir?

ANEXO 4

Matriz de Análise de Conteúdo

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Percurso Escolar	Caracterização pessoal enquanto aluno	Forma como o adulto se via enquanto aluno	<p><i>“Eu sempre me adaptei bem às situações. Eu era razoável na escola. (...) Fiz a escolaridade até ao 9.º ano.” A1</i></p> <p><i>“Era um aluno mediano. (...) Até então era um aluno mais ou menos mediano.” A2</i></p> <p><i>“Foi tudo muito normal. Eu gostava da escola.” A3</i></p> <p><i>“Na altura da escola gostava da escola, sempre gostei. Quer dizer, havia sempre aquelas disciplinas que gostávamos mais. Mas gostei sempre da escola, sempre.” A4</i></p> <p><i>“Nunca tive problemas na escola. (...) Portanto, eu deixei de estudar no 8.º ano. (...) Mais tarde voltei a estudar, no nocturno, mas também não consegui concluir. Fui depois para um outro sítio tirar o 9.º ano e aí já consegui.” A5</i></p>
	Dificuldades pontuais sentidas em relação a algumas disciplinas	Dificuldades manifestadas em relação a algumas disciplinas em particular	<p><i>“Mas havia disciplinas, Inglês, principalmente Inglês, e História. Nessas tinha alguma dificuldade.” A1</i></p> <p><i>“Tinha certa dificuldade a Matemática, Físico-Química, Português, ... mas fui passando.” A2</i></p> <p><i>“As disciplinas que mais gostava eram Matemática, Ciências, Desenho... sempre mais viradas para as ciências e nunca para as letras.” A5</i></p>
Abandono Escolar	Abandono escolar forçado por situações de vida	Abandono escolar imposto por situações de vida diversas: gravidez na adolescência e curso de manequins	<p><i>“Entretanto, no 10.º ano, comecei a namorar, aconteceu o imprevisto de engravidar e desisti da escola. E tinha a cadeira de Matemática para fazer. E entretanto saí. Hoje arrependi-me de ter desistido naquela altura por causa disso. Mas na altura senti isso, acho que não conseguia, e saí. (...) Na altura era mais fácil encontrar trabalho. Não era como nos dias de hoje. Mas também pensei que se tivesse um grau de escolaridade um bocadinho melhor tudo seria diferente, mais fácil, sei lá. Eu pensava um bocadinho disso, que um dia mais tarde seria bom. Isto em questões de arranjar trabalho, claro.” A4</i></p> <p><i>“Eu saí da escola para ir para o Porto. Portanto, eu deixei de estudar no 8.º ano. Este ano ficou incompleto. Mais tarde voltei a estudar, no nocturno, mas também não consegui concluir. Fui depois para um outro sítio tirar o 9.º ano e aí já consegui. (...) Na altura tinha 15 anos, talvez 16,</i></p>

			<p>e tava com ideia de cursos de manequins e isso. E fui para o Porto. Na altura ainda consegui conciliar. Estava em Tondela, faltava às sextas-feiras e ia para o Porto, para o curso. Depois regressava na segunda à tarde. No primeiro período ainda consegui, acho que tive só duas ou três negativas, mas depois no segundo período a directora de turma já chamou a minha mãe e disse que eu ou optava por uma coisa ou por outra. No caso seria continuar a estudar e esquecer aquilo. Mas eu fiz sempre o contrário daquilo que as pessoas diziam e, portanto, não continuei a estudar nessa altura.” A5</p>
	<p>Abandono escolar decorrente de opções pessoais</p>	<p>Abandono escolar opcional, decorrente da vontade de iniciar uma actividade profissional e conquistar a independência financeira</p>	<p>“O abandono escolar foi uma opção. Os meus pais queriam até que eu continuasse. O que eu disse é que depois continuava à noite, só que isso nunca aconteceu. E depois quando parei começaram a surgir outros interesses. (...) Queria ganhar o meu dinheiro para comprar as minhas coisas. (...) Havia pessoas com uma certa idade que diziam que tinham a 4.ª classe e que arranjavam empregos. A escola não era essencial. Bastava saber ler. (...) Olhando para trás, essa decisão foi errada, claro que foi. Mas também penso que se não tivesse saído da escola também não teria frequentado este curso, pois foi uma mais-valia.” A1</p> <p>“Mas depois, entretanto, no 11.º ano, optei por ir trabalhar e deixei o 11.º ano incompleto, mas até então era um aluno mais ou menos mediano. Mas com a entrada neste curso tornei-me um aluno melhor do que o que era. (...) Como tinha a oportunidade de emprego, entendi que não precisava de terminar o 12.º ano e optei por sair. (...) A decisão (de sair da escola) foi só minha! (...) Já estava empregado em part time mas a minha mãe e o meu pai, até pelo contrário, queriam ... faziam intenção de eu acabar o 12.º ano. Mas a minha opção foi sair e começar a trabalhar a tempo inteiro. (...) Queria já comprar o meu carrinho, queria comprar uma casa, queria ser um bocadinho mais independente, coisa que eu não estava a conseguir estudando, né? (...) Não me arrependo (de ter saído da escola). Não me arrependo porque aprendi também outras coisas.” A2</p> <p>“Eu saí, salvo erro, eu saí com 17 anos. Não, saí com 18 anos, tinha o 11.º incompleto. Eu já não me recordo bem, mas eu penso que foi. Eu sei que saí e arranjei emprego para um gabinete de contabilidade. Por isso é que eu saí. Naquela altura era até mais fácil arranjar emprego. Nós, alunos, estávamos a estudar e quando surgia algum emprego aproveitávamos. A minha saída da escola foi uma saída normal. Inclusive os meus pais queriam que eu seguisse. E depois, entretanto, surgiu-me aquela oportunidade e saí. (...) É assim, queria ter mais independência. Mais por aí, mais independência. Não quer dizer que os meus pais não me dessem o que eu queria, mas pronto, era mais a independência, fazia o que seria melhor para mim.” A3</p>

<p>Entrada no mundo do trabalho</p>	<p>Desemprego e trabalho precário</p>	<p>Percurso profissional marcado pelo desemprego e por trabalhos precários e contratos temporários</p>	<p><i>“Estava em casa há cerca de dois anos e estava a sentir a minha cabeça a ficar um bocado parada. Precisava de conviver com mais pessoas e aprender mais um pouco. (...) Desde que deixei de trabalhar estava em casa. (...) Embora estivesse sempre à procura. Fui a algumas entrevistas mas nada. (...) O que interessava era entrar no mercado para não ficar parada.” A1</i></p> <p><i>“Entretanto surgiu a oportunidade porque estava desempregada sensivelmente há mais ou menos 1 ano. (...) Para mim é, para mim a culpa é da crise que o país atravessa.” A3</i></p> <p><i>“Depois de sair da escola tive só dois trabalhos. (...) Tive quatro anos desempregada até entrar para o curso. (...) E nunca trabalhei nesta área de apoio à gestão. (...) Mas acho que também é por culpa da actualidade.” A4</i></p> <p><i>“Depois tive de vir para Lisboa, para arranjar outro trabalho, porque só o que ganhava com os trabalhos do curso não dava. Pagavam-me de 3 em 3 meses a recibos verdes e como tinha contas para pagar foi um bocado complicado.” A5</i></p>
<p>O regresso à Formação</p>	<p>Razão que levaram o adulto a regressar à formação</p>	<p>O desemprego e a falta de oportunidades de trabalho acabaram por determinar o investimento na formação</p>	<p><i>“Eu estava um bocadinho ... assim... renitente. Será que é uma área que desconheço completamente? Sou capaz? Não sou? Porque Matemática... mas (...). Mesmo que o curso não tivesse bolsa de formação, faria na mesma. Sempre é melhor do que estar em casa. Foi muito bom. Portanto, uma ajuda, mas faria mesmo sem a bolsa, sem dúvida.” A1</i></p> <p><i>“Este curso foi o que estava mais ligado aos meus objectivos. Como eu já tinha tirado um de técnico instalador e reparador de computadores agora queria um curso na área da ... de apoio à gestão. E então este curso foi mesmo colmatar uma falha que eu pretendia completar. (...) Iria na mesma, mas foi importante o curso ter bolsa, porque ajudou financeiramente a todos. Eu iria na mesma mesmo que o curso não tivesse bolsa, mas a bolsa ajudou nas nossas despesas.” A2</i></p> <p><i>“Eu queria ou contabilidade, qualquer coisa que tivesse a ver com contabilidade ou gestão. Entretanto surgiu a oportunidade porque estava desempregada sensivelmente há mais ou menos 1 ano. Depois, entretanto, estava a receber subsídio, chamaram-me. (...) Eu gostava de estar num gabinete de contabilidade. Era o que eu gostava de fazer. (...) É assim, o facto do curso ter bolsa influenciou uma parte, ajudou, porque também, ajudou em todos os aspectos. Estava ocupada e era também remunerada. (...) Faria, faria! Se não fosse remunerado faria à mesma o curso.” A3</i></p> <p><i>“Depois de sair da escola tive só dois trabalhos. (...) Tive quatro anos desempregada até entrar para o curso, porque quando entrei para o curso já não recebia nada. Se tivesse a receber tinha</i></p>

			<p>que aceitar ou eles cortavam-me o subsídio. Mas como não estava a receber nada, fui para o curso porque quis. (...) Também foi, porque se tivesse a dizer que não estaria a mentir. Mas mesmo que o curso não tivesse bolsa de formação eu ia na mesma. Eu pensei: é uma oportunidade que tenho, vá lá, de concluir a escolaridade que tenho, mais uma formação, e a bolsa também foi importante, não vou dizer que não. Era pouco, mas o pouco que era ajudou.” A4</p> <p>“Este curso (de manequim) tinha aulas de teatro, na altura com Óscar Branco, de passerelle, maquilhagem, mas maquilhagem não era tanto para nós. Era mais para elas. Identificava-me com aquele mundo. Na altura também éramos obrigados a ir ao ginásio e cheguei até a fazer alguns trabalhos dentro da área. Mas depois a realidade começa a ser outra. Começamos a perceber como é que tudo funciona. Que mundo é aquele. E eu acho que foi aí que me arrependi de ter deixado de estudar. E foi nessa altura que decidi voltar a estudar. (...) E foi aí que realmente vi que foi um erro ter deixado de estudar. Eu quando fui ao centro de emprego para saber quais eram os cursos, na altura não havia nada que tivesse a ver com gestão, pois é essa a área que eu quero enveredar, mas esperei para aí um ano e meio. Depois recebi uma carta a dizer que iria existir um curso e para me inscrever. Pensei que talvez fosse o reinício da minha carreira escolar. E foi. E fiquei todo contente. Mas depois, até começar, ainda foram uns longos meses à espera. Vou, não vou, entro, não entro. (...) Sim, pensei que o curso poderia ser a forma de dar o salto. Eu sou um grande sonhador, começo logo a sonhar e pensei que tudo iria acontecer e continuo a achar que foi o início de algo e um grande salto para mim, não haja dúvida. (...) Eu tenho a ideia, tenho a ideia não, tenho o objectivo de continuar a estudar até uma licenciatura. Até já me meteram “macaquinhos na cabeça” de fazer mestrado. São objectivos que têm vindo a acontecer. Eu gostava que acontecessem mais rápido, mas nem sempre é possível. (...) A bolsa de formação é importante mas não deveria ser. Mas a minha turma, o grupo onde estive, era constituído por pessoas que não tinham trabalho e que tinham dificuldades. Ou as pessoas já têm algum dinheiro para poderem frequentar o curso durante um ano e meio ou então terá mesmo que haver bolsa de formação. Até porque no início foi preciso material e essas coisas todas. Eram 7 horas diárias de curso, havia uma refeição para ser feita e para tudo isso tem que haver algum dinheiro. (...) Se esse dinheiro nos agarra para estarmos ali, eu acho que não. Se não quisermos estar ali não estaríamos. Eu iniciei e terminei o curso porque queria. Não foi pela bolsa de formação, até porque não tive direito a ela, porque estava inicialmente a trabalhar. Mas se calhar para alguns a bolsa é um factor importante a ter em conta e é o que os agarra ao curso. Não sei.” A5</p>
<p>Frequência e</p>	<p>Dificuldades</p>	<p>Dificuldades</p>	<p>“Vinte anos sem estudar. (...) A adaptação, eu no</p>

<p>conclusão de um curso EFA</p>	<p>sentidas</p>	<p>decorrentes do afastamento com o mundo da formação/escola</p>	<p><i>início estava um pouco ... assim ... porque estava muito esquecida e notava que esquecia muita coisa e aos poucos é que fui lembrando. Mas tava muito esquecida das coisas. Tava a ter dificuldade na concentração. No primeiro mês, mas depois foi gradual. (...) No início, se calhar perdi mais coisas por estar ainda um pouco, como é que hei-de dizer, num estado já não habituado ao ritmo de estudante. Não estava integrada a cem por cento para adquirir os conhecimentos. Acho que perdi só mesmo o início.” A1</i></p> <p><i>“Foi um bocadinho difícil, tive que estudar ainda um bocadinho. Senão não conseguia atingir os objectivos.” A2</i></p> <p><i>“Mas a adaptação foi difícil. Senti-me, vá lá, como em tempos atrás, e a vida de hoje já não é a mesma da idade da adolescência. Naquela idade não tinha as preocupações que tenho hoje. Só pensava na escola e somente na escola. E a nossa vida hoje é diferente. Tinha que conciliar a vida doméstica, a vida de casa, os miúdos, os testes, estudar, trabalhar, mas houve meses um bocadinho... em que tínhamos tantos trabalhos para apresentar que foi difícil, mas valeu a pena, no sentido de ter ficado com o 12.º ano.” A4</i></p> <p><i>“Não digo que foi fácil, porque não foi. Reactivar a memória, o português, porque eu nunca fui bom a português, a contas também não sou nenhum génio a Matemática. Até acho que as matérias mais difíceis foram mesmo a Matemática, era para isso que estávamos ali, e a contabilidade. Mas não me arrependo, não me arrependo nada. (...) Não foi fácil, mas também não foi difícil. Gostei de todos, e gosto de todos, independentemente de agora ser raro falarmos. Mas gostei de todos. Para mim foi bom. Foi conhecer pessoas novas, todos eles com feitios diferentes. Mas deu para lidar bem com isso. (...) Quando havia alguma dificuldade, havia sempre pessoas prontas para ajudar, independentemente de haver ali já algum atrito ou não. Vi muitas vezes isso a acontecer, até inclusive comigo. Ajudaram-me muito. E também tenho a noção que ajudei, portanto, houve sempre apoio. (...) Os formadores ajudaram, mas houve de tudo.” A5</i></p>
	<p>Teoria/prática</p>	<p>Equilíbrio da teoria com a prática, em termos de organização do curso e dos módulos a ministrar</p>	<p><i>“Eu acho que não, que o curso não prepara as pessoas, porque teoria é uma coisa e prática é outra e reparei nisso porque eu estive num gabinete de contabilidade e não me deixavam sequer tocar nas coisas referentes a... Porque era estagiária, não tinham confiança e vinda de um curso de um ano e pouco, não colocaram. Ouvi algumas vezes: não pode ficar nas mãos dela porque isto é de responsabilidade. (...) Eu penso que não, porque houve alterações, do POC, por exemplo. Nós terminámos o curso e logo a seguir alteraram. Logo aí, o que aprendemos ficou sem efeito. É como estar sempre a evoluir. Há alterações e não se pode dizer que seja culpa do curso ou dos formadores. (...) À luz do que nós vivemos hoje, e mesmo que a situação se mantivesse, eu faria novamente o curso. Em vinte</i></p>

		<p>anos passa-se muita coisa e a nossa mentalidade muda.” A1</p> <p>“É tão teórico como é prático. E prepara-nos facilmente para o mercado de trabalho. Tem a ver é outros contras, por exemplo a idade da pessoa que está a tirar o curso. Isso pode ou não influenciar o aparecimento do emprego. Tanto prática como teoricamente acho que é o adequado.” A2</p> <p>“É assim, está, o curso prepara-nos para o mercado de trabalho. Eu acho é que tive poucas horas de alguns módulos que gostava de ter mais horas. Mais os práticos. Deveria ter mais horas. Deveriam ser mais explorados, exactamente. Isso era bom, isso seria óptimo. (...) Consegui aplicar na prática o que aprendi no curso mas aprendi mais no estágio também.” A3</p> <p>“Se calhar devíamos ter um acompanhamento em questões de prática como tivemos em horas de teoria. O ano e meio de formação não é suficiente, pelo menos na prática. Precisávamos de ter mais prática. A teoria penso que foi suficiente. (...) É assim, em alguns módulos achei que deveriam ter mais horas e não tinham e em alguns tivemos mais horas e não eram necessárias tantas horas. O curso não está tão bem estruturado como deveria estar.” A4</p> <p>“Mas houve muita coisa que eu aprendi lá, no meu trabalho, que foi dado muito superficialmente no curso. Foi muito fácil para mim exercer o trabalho que me foi proposto, mas lá está, se a ideia do curso era dar bases de trabalho a cada um de nós, isso não aconteceu, pelo menos não de forma suficiente. Isso não aconteceu porque havia disciplinas de 25 horas, por exemplo; isso dá 3 ou 4 dias de aulas, apenas. O ano e meio de duração de curso para mim foi óptimo, mas deveríamos ter mais horas de algumas disciplinas e algumas nem sequer deveriam existir. Mas se compararmos o tempo que tive a estudar para a profissão que tive, se calhar o curso deveria ser mais longo. Ou então haver menos disciplinas e aumentarem a carga de algumas delas. (...) Este tipo de cursos, para dar 12.º sim, mas para preparar para o mercado de trabalho não, nem tanto. É tudo demasiado teórico e rápido.” A5</p>
	Relação com os colegas de formação	<p>Estabelecimento de uma relação próxima e de entreajuda com os colegas de curso</p> <p>“Com os colegas, foi bom. Tirando um ou outro colega, que não há aquela empatia, mas foi bom, foi normal, gostei. Acho que tenho lá amizades para o futuro. Pelo menos meia dúzia sim.” A1</p> <p>“Senti apoio, tanto na parte dos formadores como em alguns colegas, sim, tive apoio” A4.</p>
	Estágio Profissional	<p>Importância do estágio profissional na preparação de</p> <p>“O estágio para mim foi uma decepção. Foi para já por causa das condições. Eu falo por mim. O espaço para eu trabalhar não era adequado e senti-me como se fosse ... era um tapa buracos. Por exemplo, aquelas coisas que são mais desagradáveis, mas uma pessoa já tinha essa</p>

		<p>futuros profissionais a desempenhar funções de técnico de apoio à gestão</p>	<p><i>noção. Vá fazer isto, que é mais desagradável, eu perguntar o que é que há para fazer, o que é que eu vou fazer agora, não havia uma preparação. Deixe-me pensar o que é que vai fazer agora: olhe, então faça isto. Estive a fazer trabalho que outra estagiária já tinha feito. (...) Da teoria que tivemos no curso, a prática no estágio foi só preencher impressos de IRS. Não houve mais nada. Arquivo isso já tinha feito quando trabalhava. Mas claro que há sempre maneiras diferentes de fazer. (...) Sinceramente, o que eu não gostei foi do estágio. Até comentei com colegas, comentámos, eu preferia ter mais meio ano de curso, até mais um ano de curso e não ter o estágio. Em vez da matéria ser dada um pouco, não foi à pressa, estender-se, desenvolver certos conteúdos mais e não ter o estágio. O estágio não foi uma mais-valia, o estágio não.” A1</i></p> <p><i>“O estágio correu bem, gostei. Já tinha trabalhado nessa empresa. (...) O tempo do estágio foi pouquinho, mas consegui aplicar o que aprendi no curso. Eu tive numa empresa em que corri vários sectores da empresa. E durante esse tempo que percorri os sectores da empresa, aproveitei os elementos que tinha trabalhado, que tinha aprendido no curso, e apliquei. (...) Depois de ter feito o estágio nunca mais tive trabalho, nunca mais apareceu nada. Mas isso é porque eu também já tenho 40 anos e é difícil, é difícil.” A2</i></p> <p><i>“O estágio foi bom. Eu gostei muito. E nunca pensei que estivesse preparada e que conseguisse. O estágio foi bom e foi a prova que estava preparada para o trabalho. Foi pena foi realmente ter sido só mês e meio de estágio. Ele acabou e o mercado de trabalho em relação a este curso não está bom.” A4</i></p> <p><i>“O estágio foi importante. O estágio foi fundamental aquilo que... aquelas bases que nos deram no curso. Foi pôr em prática aquilo que aprendemos em Matemática. Portanto, o meu estágio foi num gabinete de contabilidade e nem todos tiveram isso. Mas se o meu estágio foi num gabinete de contabilidade, pus tudo em prática, tudo o que tinha aprendido no curso. Depois do tempo de estágio, saí dali preparado para entrar logo noutra. Mas tive a noção de que se não conseguisse entrar logo a seguir em algum sítio, iria esquecer quase tudo o que tinha aprendido. Para quem não é licenciado, ou não tem muitas horas de trabalho naquela área, é preciso ter muita prática ou esquecemos quase tudo. Acaba por ser difícil porque há muita conta, muito pormenor a ter em conta.” A5</i></p>
<p>Avaliação do curso</p>	<p>Importância do curso no desenvolvimento de uma postura crítica e problematizadora</p>	<p>Depois do curso, os adultos estão mais atentos, críticos e detentores de mais</p>	<p><i>“Eu falo por mim, isso eu notei. Era uma pessoa quando comecei o curso e alterei o meu pensar. E no final do curso já era outra pessoa. Tinha adquirido conhecimentos que não tinha, olhei de forma diferente para a vida, não só pessoal, como também profissional, devido a certos módulos. (...) Sou uma pessoa mais crítica. É muito bom ouvir na televisão as notícias e saber o que se passa, certos termos que utilizam e que dantes</i></p>

		<p>conhecimentos e competências</p>	<p><i>desconhecia, agora sei do que estão a falar. (...) Sim, sinto-me mais desperta, embora este ano em casa, uma pessoa sente-se, começa a ficar, eu noto, alheia a tudo. (...) Sim, tenho mais confiança em mim também para trabalhar. Quando estava em casa tinha um certo receio. Ai, eu não consigo fazer aquilo. Não me aventurava tanto. Agora já me sinto com mais força para isso. Mais confiante, por tudo. (...) O balanço é positivo, muito positivo, mas poderia ser mais, por certos contratempos que houve com alguns colegas e não ser tudo a cem por cento. (...) E não é mesmo a minha área. Mas valeu a pena. E repetia se tivesse que repetir novamente. Repetia. (...) Foi uma mais-valia. Abriu-me muito a minha... os meus horizontes. E isso tem a ver com alguns módulos. (...) Gostei. Aliás, quando terminei disse que queria continuar, pelo menos mais seis meses. (...) Terminámos o curso há mais de um ano e no primeiro mês sentia a falta de algo. Sentia um vazio. Tinha necessidade, praticamente todos os dias, de falar com os colegas. Falávamos muito.” A1</i></p> <p><i>“Mudei muito com o curso. Fiquei mais rico. Fiquei mais rico culturalmente depois de ter terminado o curso. (...) Tou mais receptivo e os sentidos estão mais apurados. Quer dizer, encaro já a sociedade, depois de ter terminado o curso, de maneira diferente daquela que encarava. Tou mais sensível. (...) Penso que fiquei mais bem preparado e penso também que fiquei com um background muito melhor do que o que tinha. Se aparecer eventualmente um trabalho nos tempos mais próximos sinto que estou mais bem preparado. Tenho esperança que isso aconteça dentro desta área ou noutra qualquer. Gostaria que fosse dentro desta área porque tirei o curso dentro desta área mas ... (...) Gostei imenso do curso. Gostei imenso. Gostei imenso da relação com os colegas. E dos formadores. Gostei imenso.” A2</i></p> <p><i>“Este curso veio aprofundar os meus conhecimentos, embora que havia muita coisa que eu já não me lembrava, que estava fora da área. (...) É assim, sinto-me com mais conhecimentos e vejo que, realmente, em certos módulos que eu tive, a parte que eu quando falo com certas pessoas vejo coisas que dei e relembro muita coisa. Relembro-me que, olha o formador tal deu-me esta matéria. Lembro-me bem disto. (...) É assim, para conhecimentos, para conhecimentos e para ter outros ... É assim, isso sinto, sinto-me preparada para o trabalho. O problema para mim não é o curso. Eu fiz o curso e quando fui estagiar não ia nervosa. Sentia-me à vontade. Porque à partida sabia que ia fazer classificação de documentos e lançamentos. E estava à vontade. Senti-me à vontade e desenrasquei-me bem. Não tive qualquer problema.” A3</i></p> <p><i>“Sim, eu penso que vale sempre a pena, mesmo que depois não haja trabalho. Pelo menos adquirimos novos conhecimentos. Tivemos ano e meio em contacto com colegas, com os</i></p>
--	--	-------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>formadores, acho que sim, que apesar de tudo valeu a pena. (...) Eu penso que sim, claro que sim. Em parte adquirimos novos conhecimentos, que não tínhamos. Sem o curso não tínhamos muitos conhecimentos como depois. (...) Sim, eu acho que se calhar sim, o curso é realmente importante. Mas claro que arranjar trabalho era o objectivo. (...) O curso torna uma pessoa diferente e profissionalmente também. (...) A formação é importante e eu acho que deveríamos dar um bocadinho mais de valor a isso. A formação é importante mas arranjar trabalho também é.” A4</i></p> <p><i>“Hoje, não há desilusão. Valeu a pena, muito. Valeu porque acabo por ter dois num só, acabo por ter a parte escolar e a parte profissional e a verdade é que há uns anos atrás nada disso era possível. Se eu queria ter isto teria que estudar o dobro ou o triplo, não é, e hoje consegui, num ano e meio, ter os dois certificados. (...) Sim, estou mais crítico, mas se calhar o curso só me deu mais aqueles conhecimentos escolares. Eu cresci, eu sei que sim, mas um ano e meio a estudar tem que fazer alguma diferença. Eu cresci mas, essencialmente, o curso deu-me essas bases escolares e profissionais. (...) Esta experiência foi muito boa. Para mim valeu a pena. (...) Se aquilo não fosse realmente o que eu queria, se calhar teria desistido. Mas agora estou a ver, não teria desistido de tirar o 12.º ano, lá está a dupla certificação. (...) Eu faria. Eu faria porque, como disse há pouco, a ideia de estudar, de voltar a estudar esteve sempre presente. Eu faria tudo novamente. Se bem que hoje já podemos ir para a faculdade sem ter o 12.º. mas também não é fácil. Este ano tive que fazer o exame de Português e o de Matemática, para aceder ao ensino superior, e não foi nada fácil. Pelos menos a estudar sozinho em casa e com uma ou outra explicação. Não foi fácil e, portanto, nós temos mesmo que ter bases. Eu tirava o curso na mesma porque pelo menos as bases que nos deram vão servir para alguma coisa.” A5</i></p>
	<p>Recomendação do curso a outros adultos</p>	<p>Importância do curso no percurso das pessoas e recomendável para quem pretenda elevar os níveis de qualificação</p>	<p><i>“Diria que era importante. Se a pessoa quisesse mesmo ter este curso, aconselhava a ir porque realmente é enriquecedor. Realmente a pessoa fica mais enriquecida. E fica mais desenvolto depois a entrar no mercado de trabalho. (...) Aconselharia sempre em qualquer situação. Mesmo que isso não implique arranjar trabalho. A pessoa modifica-se. Como pessoa fica mais enriquecida. Vale sempre a pena. Para mim vale sempre a pena. Faria na mesma e aconselharia outra pessoa a fazer.” A2</i></p> <p><i>“Aconselharia outras pessoas a fazer o curso. É assim, sai-se diferente, com outros conhecimentos, com outras aberturas, com novos horizontes. Eu saí! Embora que a minha área escolar era contabilidade. Mas também só tive na área de contabilidade o 10.º e o 11.º incompleto. Daí que foi só um ano e picos. Depois trabalhei num gabinete de contabilidade durante 3 anos e saí e tive muito tempo sem estudar. (...) Eu acho que sim, que o país deve continuar a apostar</i></p>

			<p>neste tipo de cursos, neste e noutros. É uma mais-valia para as pessoas. As pessoas também sentem-se mais ocupadas, sentem que estão a ser úteis. E assim têm a possibilidade de ter mais alguma coisa.” A3</p> <p>“Eu acho que diria a outras pessoas para fazer um curso deste tipo. É assim, uma pessoa, mesmo que tenha realmente o 9.º ano e que tenha a ambição em querer ter o 12.º, e ter mais conhecimentos, eu acho que diria que sim, para fazer o curso.” A4</p>
<p>Expectativas para o futuro</p>	<p>Expectativas relativamente ao futuro profissional</p>	<p>Futuro pouco promissor em relação a encontrar uma actividade profissional e regressar ao mundo do trabalho</p>	<p>“Em relação ao trabalho eu acho que não vai influenciar muito. Porque o mercado está saturado. (...) Em termos profissionais pouco ou nada altera, é o que eu vejo. Eu vejo por nós todos. Está praticamente tudo em casa.” A1</p> <p>“Pensava que encontrava trabalho logo a seguir, mas percebi que não, mas também devido à conjuntura actual do país. Há muito desemprego. (...) Presentemente não há trabalho e ainda não trabalhei depois de terminar o curso. (...) Como se diz a esperança é a última a morrer e tou na esperança. Tenho mandado currículos, tenho mandado cartas de apresentação, tenho mandado currículos espontâneos, através da Internet, coisas que aprendi também durante o curso. E ainda não surgiu a oportunidade. Mas isto é difícil mas pode ser que entretanto apareça! É ter esperança.” A2</p> <p>“Quando acabei o curso tive logo trabalho, mas não na área. Depois saí. Presentemente tenho trabalho mas não num gabinete de contabilidade. Estou na área administrativa. Há três meses. Eu gosto de contabilidade, embora onde eu estou vai-se aplicando um pouco de contabilidade. Como é que eu hei-de explicar? Não é profundamente o que demos na formação mas vamos buscar, assim, certas coisas de contabilidade, mas não o mesmo como eu fiz no gabinete de contabilidade. Não é a mesma coisa. É diferente. Para mim é, para mim a culpa é da crise que o país atravessa e não do curso em si. (...) Ninguém do nosso grupo de curso está a trabalhar. Nem na área nem fora dessa área. Por isso não sei, não sei, vamos ver. (...) É assim, eu achei que seria mais fácil para mim tirar o curso para posteriormente arranjar emprego. Aquilo que eu gostava e aquilo que eu aprendi. Essa era a minha ideia. Mas não seria fácil. Mas pronto, mas não fiquei arrependida, nada. (...) Exactamente, é desmotivante, então não é, olhar para os colegas de curso e ver que ninguém está a trabalhar na área. (...) É assim, valer a pena acho que sempre vale, porque nunca sabemos o que é que está para vir. Só que outros coitados, dificilmente conseguem, mas pronto. Eu penso assim. Pelo menos temos mais alguns conhecimentos e temos o 12.º ano.” A3</p> <p>“O curso terminou em Abril, fez um ano agora em Abril, e comecei a trabalhar em Janeiro. Tive aí nove meses sem trabalhar. Foi. E agora estou</p>

		<p><i>outra vez sem trabalhar. E nunca trabalhei nesta área de apoio à gestão. Só em coisas completamente diferentes. (...) Quase toda a gente. Está praticamente toda a gente em casa, sem trabalho. Presentemente, do grupo de formação, só uma colega é que está a trabalhar. (...) Achei que sim, que seria mais fácil encontrar trabalho com o curso, mas depois vi que não. Mas acho que também é por culpa da actualidade. (...) Em termos profissionais, não vejo muita saída, mas enfim. (...) É um bocadinho triste depois não termos trabalho, depois de um curso de formação. Estarmos ali a perder tempo.” A4</i></p> <p><i>“Eu achei isso (que teria trabalho) e acabou por acontecer. O curso terminou em Abril e fui chamado para a Caixa Geral de Depósitos pouco depois, para fazer férias de pessoal. Ainda fui às entrevistas individual e de grupo, mas depois chamaram-me para o El Corte Inglés, em Lisboa, e como era mais tempo aceitei. Havia algumas parecenças com o trabalho que queria desenvolver e aceitei. Gostava de ter trabalhado no banco mas também foi um trabalho muito interessante. É pena não ter continuado. Foi um contrato de um ano. Mas não vou desistir e vou continuar a procurar na mesma área, porque já sei mais ou menos aquilo que quero. (...) A minha avaliação do semestre foi boa. Os objectivos que meteram até ao fim do contrato foram todos atingidos, mas por causa do panorama actual, não renovaram o contrato. Enquanto lá estive até despediram pessoal que já estava efectivo. Não me fecharam portas e até me disseram que poderia ser chamado para o segundo El Corte Inglés que estão a projectar, que será entre Cascais e Carcavelos, eles até já me disseram a morada, e se calhar vai haver mais, se calhar não, eles já disseram que vão haver mais oportunidades. Claro que não vou esperar até lá, porque acho que é para final de 2012, portanto... vou continuar a procurar trabalho, porque até essa data ainda falta um bocado.” A5</i></p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------