



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Marta Sofia Pereira Gonçalves da Silva

**Educação e Formação de Adult@s:  
Análise de Percursos e de Construção  
de Identidades Aprendentes  
- Um Estudo de Caso**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Marta Sofia Pereira Gonçalves da Silva

**Educação e Formação de Adult@s:  
Análise de Percursos e de Construção  
de Identidades Aprendentes  
- Um Estudo de Caso**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Formação, Trabalho  
e Recursos Humanos

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Doutora Maria Custódia Jorge Rocha**

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/ \_\_\_/ \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Dr.<sup>a</sup> Isabel Baptista, pela disponibilidade, pelo acompanhamento e pelo apoio.

Aos Coordenadores dos CNO e a todos os seus colaboradores, que me abriram as portas, os armários e as secretárias, fazendo-me sentir 'da casa'.

À L., à C., à F., à G., ao C., ao M. e ao S. pelo desprendimento e humildade de darem de si a uma estranha.

À Professora Custódia Rocha, pelo constante estímulo intelectual.

À minha família, por me fazerem existir e insistir.

Muito obrigada!



“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”  
Paulo Freire (s/d)



## EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULT@S: ANÁLISE DE PERCURSOS E DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES APRENDENTES – UM ESTUDO DE CASO

### RESUMO

Se existem dinâmicas pessoais e sociais congruentes (ou não) com formas emancipatórias de educação, é o que pretendemos revelar com esta investigação. A partir de uma reflexão aprofundada sobre a "transmutação" de significados, procuramos confrontar as "posições economicistas" que vigoram nas atuais políticas e práticas de educação ao longo da vida com as "posições emancipadoras" dos adultos que se submetem a processos de educação/formação ao longo da vida.

Na esteira de outros autores, argumentamos que, em virtude destas "posições economicistas", o projeto fundador da educação ao longo da vida foi desvirtuado. Resta-nos perceber, tal como nesta investigação se faz, em que medida as transformações nos constructos políticos e económicos da educação de adultos se repercutem na construção dos sentidos sociais atribuídos à aprendizagem e, mais concretamente, na construção de identidades aprendentes.

A investigação aponta que os sentidos que assistem às atuais demandas economicistas do mercado não se manifestam nem nos itinerários pessoais nem nos discursos pessoais atinentes à construção de identidades aprendentes. Revela, também, que, mais do que os processos, são vários os *sentidos* que operam na construção dessas mesmas identidades: o 'sentido instrumental', o 'sentido revelador', o 'sentido de sobrevivência', o 'sentido aprendizagem permanente', o 'sentido aprendizagem-placebo', o 'sentido indemnizatório' e o 'sentido desafiante'.





## ADULT EDUCATION AND TRAINING: PATHWAYS ANALYSIS AND CONSTRUCTION OF LEARNER IDENTITIES - A CASE STUDY

### ABSTRACT

If there are personal and societal dynamics congruent (or not) with emancipatory education is what we intend to prove with this investigation. From a reflection on the "transmutation" of meanings, we confront the "economistic positions" that prevail in current policies and practices of lifelong education with the "emancipatory positions" of adults who undergo processes of education / training throughout life.

In the wake of other authors, we argue that because these "economistic positions", the project founder of lifelong education was distorted. It remains to realize, as it is done in this research, the extent to which changes in political and economic constructs of adult education are reflected in the construction of social meanings attributed to learning and, more specifically, the construction of learners identities.

The investigation indicates that the senses that attend the current economistic demands of the market do not manifest either in personal itineraries or in personal speeches related to the construction of learners identities. It also reveals that more than processes, there are several *senses* that operate in the construction of those identities: the 'instrumental sense', the 'revelatory sense', the 'survival sense', the 'lifelong learning sense' the 'placebo effect sense', the 'indemnity sense' and the 'defiant sense'.



# ÉDUCATION ET FORMATION DES ADULTES: ANALYSE DES PARCOURS ET DE LA CONSTRUCTION DES IDENTITÉS APPRENANTES – UNE ÉTUDE DE CAS

## RÉSUMÉ

S'il existe des dynamiques personnelles et sociétales congruentes (ou non) avec une éducation émancipatrice c'est ce que nous avons l'intention de vérifier avec cette recherche. A partir d'une réflexion profonde sur la «transmutation» des sens, on essaye de confronter les «positions économiques» qui s'inscrivent dans les actuelles politiques et pratiques de l'éducation permanente avec les «positions d'émancipation» des adultes qui se soumettent à des processus d'éducation/formation au long de la vie.

Dans la ligne d'analyse d'autres auteurs, nous argumentons que, dû à ces «positions économiques», le projet fondateur de l'éducation au long de la vie a été corrompu. Il nous reste à comprendre, comme nous le faisons dans cette recherche, dans quelle mesure les changements dans les constructions politiques et économiques de l'éducation permanente se reflètent dans la construction sociale des sens donnés à l'apprentissage et, plus spécifiquement, dans la construction des identités apprenantes.

La recherche fait valoir que les sens imposés par les actuelles exigences économiques du marché ne se manifestent ni dans les itinéraires personnels ni dans les discours portant sur la construction des identités apprenantes. Elle révèle aussi que, plus que les processus, il existe plusieurs *sens* qui opèrent dans la construction de ces identités: le 'sens instrumental', le 'sens de révélation', le 'sens de la survie', le 'sens de l'apprentissage permanent', le 'sens de l'apprentissage-placebo', le 'sens de l'indemnité' et le 'sens du défi'.



## ÍNDICE GERAL

|  |      |
|--|------|
| AGRADECIMENTOS .....   | III  |
| RESUMO .....   | VII  |
| ABSTRACT .....   | IX   |
| RÉSUMÉ .....   | XI   |
| ÍNDICE GERAL.....  | XIII |
| ÍNDICE DE TABELAS .....  | XV   |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS.....  | XV   |
| SIGLAS.....  | XVI  |
| INTRODUÇÃO.....  | 1    |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL .....  | 3    |
| 1. DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ESTÁGIO.....   | 3    |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DA ENTIDADE.....   | 5    |
| REDE SOCIAL DE GUIMARÃES.....  | 5    |
| 3. CARACTERIZAÇÃO DOS INTERVENIENTES .....   | 17   |
| 4. ÁREA DE INTERVENÇÃO/ PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO .....   | 19   |
| CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA À CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES APRENDENTES..... | 23   |
| 1. Educação de Adultos – contextualização histórica.....   | 23   |
| 2. Educação de Adultos - Contexto Português .....  | 25   |
| 3. Políticas de Educação, Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida – o lado (in)visível ...  | 31   |
| 4. ‘Aprendizagem ao longo a vida’ e ‘qualificação’ e ‘emprego’ - considerações .....   | 35   |
| 5. Educação e Formação de Adultos – tensões e desafios .....   | 39   |

|   |     |
|---|-----|
| 6. Identidades aprendentes – a demanda da sociedade atual? .....  | 41  |
| 7. Educação ao longo da vida – a construção de identidades aprendentes ou de uma ‘pessoa diferente’ ..... | 44  |
| CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....   | 49  |
| 1. Questão de partida.....  | 49  |
| 2. Objetivo Geral e Objetivos Específicos.....  | 49  |
| 3. Paradigma(s) de investigação .....   | 49  |
| 4. Método Adotado.....  | 54  |
| 5. Técnicas de Recolha de Dados utilizadas.....   | 56  |
| 5.1. Inquérito por Questionário .....   | 56  |
| 5.2. Entrevista Centrada .....  | 59  |
| 6. Técnicas de Análise de Dados .....   | 60  |
| 6.1. Análise estatística.....   | 60  |
| 6.2. Análise de Conteúdo.....   | 61  |
| Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Dados .....  | 65  |
| 1. Configuração analítica - as inferências das entrevistas e os dados dos inquéritos .....                | 65  |
| 1.1. Domínio de análise 1 - Impacto na vida familiar.....   | 65  |
| 1.2. Domínio de análise 2 – Impacto na vida social .....  | 73  |
| 1.3. Domínio de análise 3 – Impacto na vida profissional.....   | 75  |
| 1.4. Domínio de análise 4 – Atitude de aprendizagem ao longo da vida.....                                 | 79  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 91  |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 95  |
| ANEXOS .....  | 101 |
| APÊNDICES.....  | 103 |

## ÍNDICE DE TABELAS

| <b>N.º da Tabela</b> | <b>Nome da Tabela</b>   | <b>Página</b> |
|----------------------|---|---------------|
| Tabela 1             | Distribuição do número de inquiridos da amostra por género                              | 68            |
| Tabela 2             | Sucesso do encaminhamento versus género   | 69            |
| Tabela 3             | Género versus idade   | 71            |
| Tabela 4             | Situação anterior de emprego versus situação do curso                                   | 78            |
| Tabela 5             | Situação formativa dos adultos inquiridos e motivos de desistência                      | 85            |
| Tabela 6             | Atitude de aprendizagem ao longo da vida versus género, idade e modalidade de curso EFA | 88            |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

| <b>N.º do Gráfico</b> | <b>Nome do Gráfico</b>   | <b>Página</b> |
|-----------------------|--|---------------|
| Gráfico 1             | Distribuição percentil da amostra por género   | 68            |
| Gráfico 2             | Distribuição percentil da idade dos adultos inquiridos                               | 70            |
| Gráfico 3             | Sucesso do encaminhamento versus idade   | 71            |
| Gráfico 4             | Freguesias de origem dos adultos inquiridos  | 72            |
| Gráfico 5             | Situação atual de emprego dos adultos inquiridos                                     | 76            |
| Gráfico 6             | Situação face ao emprego dos adultos inquiridos aquando o ingresso nos percursos EFA | 77            |
| Gráfico 7             | Tipo de encaminhamento dos adultos inquiridos  | 84            |
| Gráfico 8             | Nível de satisfação dos adultos que concluíram os percursos EFA                      | 86            |
| Gráfico 9             | Atitude de aprendizagem ao longo da vida   | 87            |



## SIGLAS

CNO – Centro de Novas Oportunidades

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

PNAI – Plano Nacional de Ação para a Inclusão

PNI – Plano Nacional para a Igualdade

CLAS – Conselho Local de Ação Social

CSIF – Comissões Sociais Interfreguesias

PDS – Plano de Desenvolvimento Social

PE 2015 – Programa Educação 2015

ENO, 2011-2015 – Estratégia Novas Oportunidades 2011-2015

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ADCL – Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais

AMAVE – Associação de Municípios do Vale do Ave

EFA – Educação e Formação de Adultos

UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

DGEP – Direção Geral de Educação Permanente

DGEA – Direção Geral de Educação de Adultos

DGAEE – Direção Geral de Apoio à Extensão Educativa

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

DGVF – Direção-Geral de Formação Vocacional

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

FSE – Fundo Social Europeu

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

UE – União Europeia

TUE – Tratado da União Europeia

SPSS – Statistical Package for the Social Science



## INTRODUÇÃO

No âmbito do segundo ano curricular do Mestrado em Educação, na Área de Especialização de Formação, Trabalho e Recursos Humanos, surge o presente relatório que traduz o percurso assumido no estágio e, simultaneamente, o processo de investigação que nele foi desenvolvido.

A instituição de acolhimento foi a Câmara Municipal de Guimarães, mais precisamente, a Divisão de Ação Social. A área de ação/intervenção incidiu, dentro da Rede Social de Guimarães, na Rede de Cooperação dos Centros de Novas Oportunidades – “Guimarães Território de Aprendiz@gem”.

A Rede Social de Guimarães é uma plataforma de articulação de diferentes parceiros públicos e privados, que tem por finalidade combater a pobreza e a exclusão social pela promoção do desenvolvimento social local. De acordo com as orientações nacionais, a Rede Social de Guimarães prepara periodicamente Planos de Desenvolvimento Social. No Plano de Desenvolvimento Social 2011-2013 organizaram-se grupos de trabalho temáticos de acordo com as prioridades identificadas como estratégicas para a intervenção social.

Um desses grupos de trabalho temático é o Grupo Temático Qualificação e Emprego, atualmente constituído por diversas entidades ligadas à educação e à formação profissional, sendo de destacar os sete Centros Novas Oportunidades (CNO) do Concelho de Guimarães, a Direção Regional de Educação do Norte e a Câmara Municipal.

Estas entidades constituem assim uma rede de cooperação à qual designaram – “Guimarães Território de Aprendiz@gem”. A formalização desta Rede de Cooperação, através de um protocolo entre as entidades que a integram, tem por objetivo promover a concertação dos CNO na área territorial de intervenção no concelho, bem como o desenvolvimento concertado de estratégias de divulgação e intervenção.

Relacionando diretamente a nossa ação com a Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendiz@gem, fomos chamadas a intervir no objetivo específico 4.1.4 do Plano de Ação do Grupo Temático Qualificação e Emprego: “Desenvolver práticas de acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”.

Para isso, foi-nos inicialmente proposto “efetuar um levantamento dos adultos encaminhados para respostas formativas externas ao CNO, desde a vigência do POPH (Programa Operacional Potencial Humano), para averiguar o seu percurso formativo”. Após

alguns encontros da Rede de Cooperação, os membros consideraram que esta tarefa seria demasiado extensa, uma vez que o número de adultos era muito elevado. Por isso, estabeleceu-se centrar a ação apenas no ano de 2008.

A eleição deste ano em particular justifica-se pelo tempo que é necessário para que se conclua o ciclo de formação para o qual os adultos possam ter sido encaminhados. Assim sendo, nesta altura os adultos estarão já aptos para responder a questões e manifestar opiniões. Aliada a esta recolha de informação, esteve um complexo processo de investigação de que este relatório dá conta nos quatro capítulos que o compõem.

No primeiro capítulo apresenta-se o ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL, onde se evidencia o processo de integração institucional e de desenvolvimento do estágio. Também neste capítulo é caracterizada a entidade que nos acolheu e a rede que nos contextualizou, enquadrando o âmbito específico do estágio, bem como os intervenientes do estudo. É qui também firmada a área de intervenção/problemática de investigação que motiva e dá sentido à efetivação do estágio e elaboração deste relatório.

No segundo capítulo fundamenta-se o ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA, onde invariavelmente abordamos as raízes históricas da educação de adultos e as suas ramificações em Portugal, assistidas pelas diversas (e antagónicas) políticas de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida e pelas significações que estas concedem às práticas e às teorias neste âmbito. Neste sentido, todas estas noções e contributos trazidos por diversos autores permitem-nos problematizar aquilo que consideramos como as 'identidades aprendentes' dos adultos na atualidade.

No terceiro capítulo procede-se ao ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO começando por apresentar a questão de partida, o objetivo geral e os objetivos específicos. O(s) paradigma(s) de intervenção, o método adotado e as técnicas de recolha e de análise dos dados são também aqui descritos assim como é fundamentada a sua utilização nesta investigação.

No quarto capítulo procede-se à APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS onde é criada uma configuração analítica que dá conta das inferências das entrevistas e dos dados dos inquéritos, ambos analisados em conjunto por domínios conceptuais.

Os quatro capítulos são fechados (ou abertos) pelas considerações finais que nos acometem após este percurso que é, também ele, construtor de um sentido e de um significado para esta aprendizagem desenvolvida na área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

### 1. Desenvolvimento do Processo de Estágio

A integração institucional decorreu, a nosso ver, da melhor forma possível. “Ganhar acesso” às redes e dinâmicas sociais em estudo foi um processo que só se tornou possível através de uma pessoa que poderá ser chamada de “porteiro”, que nos facilitou a entrada no contexto. Foi através do “porteiro” que marcamos um primeiro contacto com a pessoa que viria a ser a Acompanhante de Estágio, e que foi, para os devidos efeitos, a “informante privilegiada”, pois foi quem nos acompanhou mais diretamente ao longo da nossa investigação e também quem tornou natural a nossa presença nos espaços de atuação – os CNO.

Os primeiros contactos com a Divisão da Ação Social procederam-se em junho de 2011, com a interlocução da pessoa que viria a ser nossa acompanhante de estágio. A inserção na Rede de Cooperação “Guimarães, Território de Aprendiz@gem” foi previamente avaliada em reunião, com todos os elementos do grupo, e aprovada. O estágio estava relacionado com o alcance do objetivo específico 4.1.4 do Plano de Ação do Grupo Temático Qualificação e Emprego: “Desenvolver práticas de acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”. Para isso, foi-nos proposto “efetuar um levantamento dos adultos encaminhados para respostas formativas externas ao CNO, desde a vigência do POPH, para averiguar o seu percurso formativo”.

Nessa mesma reunião, a nossa proposta foi discutida e, inclusivamente, foram-nos facilitadas orientações para a abordagem que viríamos a fazer juntos dos adultos<sup>1</sup>. A apresentação da nossa proposta de instrumento - o inquérito por questionário de administração indireta e entrevista centrada – deu-se através da acompanhante do estágio junto do Grupo Temático. Alguns pontos foram discutidos, nomeadamente, a abrangência do público-alvo e a operacionalidade de tal abordagem. Ficou então definido que o inquérito por questionário seria administrado apenas aos adultos encaminhados no ano de 2008, e não desde a vigência do POPH e, por sugestão do grupo, também apenas a uma parte dos mesmos, selecionados por

---

<sup>1</sup> Neste contexto, alguns objetivos foram-nos apontados pelo Grupo de Trabalho no sentido de orientar a nossa ação: Saber da eficácia do encaminhamento efetuado, ou seja saber dos encaminhados quem concluiu o processo formativo; Impacto do processo desenvolvido no Emprego; Saber se o processo desenvolvido promoveu ou promove no inquirido a atitude de aprendizagem ao longo da vida e, em caso da resposta ser positiva, questionar em ‘quê’ e ‘como’; Impacto do processo no exercício da sua função de encarregado de educação, ou seja se passou a estar mais atento à educação dos filhos, ao acompanhamento dos trabalhos escolares, etc.; Impacto no contexto familiar.

amostragem. Numa tentativa de tentar mitigar a necessidade apresentada inicialmente pelo Grupo Temático, decidimos, mesmo assim, administrar o inquérito a todos os adultos encaminhados nesse ano e, então, esse veio a ser o nosso público interveniente na investigação. A entrevista centrada, tal como reforçado também pelo Grupo, viria a ser feita junto de apenas alguns dos elementos inquiridos.

O Estágio teve então início no mês de setembro, após cumpridos anteriormente todos os requisitos formais de enquadramento institucional.

Os contactos com os sete Centros de Novas Oportunidades (CNO) pertencentes ao Grupo Temático iniciaram-se de forma informal e foram-se atualizando os números de adultos encaminhados para cada respetiva resposta formativa. Em simultâneo, a administração dos inquéritos decorria já junto de dois dos CNO. A apresentação formal junto do Grupo Temático deu-se no final de outubro 2011 e aí foi (re)apresentada a estratégia, tendo sido também calendarizados outros encontros.

Por esta altura, a entrega do Projeto de Estágio assumiu-se como uma fase de reflexão e reformulação de alguns aspetos que não haviam sido problematizados aquando a entrega do Plano Individual de Atividades de Estágio, nomeadamente, o estreitamento do público-alvo/intervenientes.

A administração dos inquéritos por telefone foi-se desenvolvendo nos meses seguintes, em dias marcados previamente, ao mesmo tempo que se procedia ao registo dos dados recolhidos em base de dados. Esta administração dos inquéritos era concretizada por telefone, em cada um dos respetivos CNO, e o registo dos dados era realizado nas instalações da Divisão de Ação Social, semanalmente.

À medida que a administração dos inquéritos era concluída em cada CNO, os dados levantados eram enviados para a Coordenação do mesmo, dado o interesse que havia sido demonstrado em monitorizar o processo e em obter, prontamente, a informação para ajustamento com os seus próprios serviços de Pós-Encaminhamento.

De salientar que esta fase de administração dos inquéritos excedeu em um mês o tempo que inicialmente tínhamos previsto no Projeto de Estágio. Por motivos operacionais, por incompatibilidades de horários, por motivos pessoais e até por uma certa ingenuidade, constatamos que o *timing* que havíamos definido não era, de todo, realista.

A par da administração dos inquéritos e do registo em base de dados, algumas fases do presente relatório tomaram forma, como a problematização teórica e como o refinamento de

estratégia. O período de estágio foi efetivamente determinante para conhecer o campo de intervenção/investigação a que nos propúnhamos. A experiência profissional na Educação e Formação de Adultos e Jovens foi também, indubitavelmente, um alavancar de certas considerações e reflexões. As reuniões de orientação de estágio valeram também para esta contínua problematização das considerações que começavam a tomar forma a partir dos contactos com os intervenientes no estudo.

O tratamento dos dados recolhidos na administração dos inquiridos propiciou a construção de um relatório por nós intitulado: *Guimarães Território de Aprendiz@gem. Acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (2008) – Relatório de Avaliação*. Esse relatório, numa primeira fase, foi remetido para a análise do Grupo Temático Guimarães Território de Aprendiz@gem. Após o elencar de opiniões e considerações, o relatório foi entregue a todo o Grupo, por intermédio da Acompanhate de Estágio. A par da construção do relatório de avaliação, foram desenvolvidas as entrevistas junto do grupo de adultos selecionados para proceder ao aprofundamento das temáticas em estudo. A análise de conteúdo das entrevistas traduziu-se como um momento de extrema importância nesta investigação pelo desvelar de considerações e pelo novo sentido que com ela nos permitimos atribuir à construção da configuração analítica do presente relatório de estágio.

No que diz respeito ao processo de estágio, este decorreu dentro das linhas que tínhamos traçado inicialmente para o seu cumprimento. Quanto aos aspetos operacionais, ou seja, à colaboração prática por nós dedicada na entidade, foi, em boa medida, cumprida segundo os objetivos e interesses de ambas as partes e a disponibilidade e dedicação de todos os implicados.

## 2. Caracterização da Entidade

### **Rede Social de Guimarães**

A Rede Social de Guimarães é uma plataforma de articulação de diferentes parceiros públicos e privados, que tem por finalidade combater a pobreza e a exclusão social pela promoção do desenvolvimento social local.

Para a promoção do desenvolvimento social local, a Rede Social assume como **objetivos**:

- Combater a pobreza e a exclusão social e promover a inclusão e coesão sociais;
- Promover o desenvolvimento social integrado;



- Promover um planeamento integrado e sistemático, potenciando sinergias, competências e recursos;
- Contribuir para a concretização, acompanhamento e avaliação dos objetivos do Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI);
- Integrar os objetivos da promoção da igualdade de género, constantes do Plano Nacional para a Igualdade (PNI), nos instrumentos de planeamento;
- Garantir uma maior eficácia e uma melhor cobertura e organização do conjunto de respostas e equipamentos sociais ao nível local;
- Criar canais regulares de comunicação e informação entre os parceiros e a população em geral.

Os **princípios** que regem a Rede Social são os seguintes:

- Subsidiariedade - As decisões são tomadas ao nível mais próximo das populações e só depois de explorados todos os recursos e competências locais se apela a outros níveis sucessivos de encaminhamento e resolução de problemas.
- Integração - A intervenção social e o incremento de projetos locais de desenvolvimento integrado fazem-se através da congregação dos recursos da comunidade.
- Articulação - Na implementação da rede social procede-se à articulação da ação dos diferentes agentes com atividade na área territorial respetiva, através do desenvolvimento do trabalho em parceria, da cooperação e da partilha de responsabilidades.
- Participação - A participação deve abranger os atores sociais e as populações, em particular as mais desfavorecidas, e estender-se a todas as ações desenvolvidas.
- Inovação - Na implementação da rede social privilegia-se a mudança de atitudes e de culturas institucionais e a aquisição de novos saberes, inovando os processos de trabalho, as suas práticas e os modelos de intervenção em face das novas problemáticas e alterações sociais.
- Igualdade de género - O planeamento e a intervenção integram a dimensão de género quer nas medidas e ações quer na avaliação do impacte.

A Rede Social foi criada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/97, de 18 de novembro de 1997 e é, atualmente, regulamentada pelo Decreto-Lei 115/2006, de 14 de junho.

Em termos organizacionais, a Rede Social de Guimarães integra os seguintes **órgãos**:

- Conselho Local de Ação Social (CLAS) - Órgão plenário de decisão e de articulação, constituído por 73 entidades públicas e privadas, com vista ao planeamento estratégico da intervenção social local, tendo como finalidade a erradicação da pobreza e exclusão social, pela promoção do desenvolvimento social local, numa lógica de compromisso coletivo.
- Comissões Sociais Interfreguesias (CSIF) - Órgãos plenários de decisão, articulação e congregação de esforços, onde podem participar entidades públicas privadas, que desenvolvem atividade na freguesia, e que têm por função planear e coordenar a intervenção social, ao nível da freguesia.
- Núcleo Executivo - Composto por sete elementos, eleitos pelo CLAS, de dois em dois anos e do qual fazem parte obrigatoriamente um representante da Câmara Municipal de Guimarães, um representante da segurança social e de uma entidade sem fins lucrativos eleita entre os parceiros deste grupo.
- Grupos Temáticos - Os grupos temáticos são o espaço de planeamento, por excelência, do Plano de Desenvolvimento Social. A Rede Social de Guimarães dispõe atualmente de quatro Grupos Temáticos, nas seguintes áreas: Crianças e Jovens; Pessoas Idosas; Pessoas com Deficiência; Qualificação e Emprego.

### **Plano de Desenvolvimento Social**

O Plano de Desenvolvimento Social (PDS) é o instrumento de planeamento onde estão inscritos os objetivos, estratégias e ações a desenvolver pelas Redes Sociais concelhias.

Com o terminar do segundo Plano de Desenvolvimento Social para 2007-2008, a Rede Social de Guimarães deu início, em 2010, à elaboração do terceiro Plano de Desenvolvimento Social para o período de 2011-2013.

Tal como é referido neste documento, o PDS 2011-2013 reflete o processo que se tem vindo a desenvolver no âmbito da construção e solidificação da Rede Social de Guimarães e procura entrar num novo patamar da intervenção social concelhia, constituindo-se como um documento de orientação, referência e compromisso para a mudança, com vista à melhoria da qualidade de vida das populações do concelho.

O PDS tem como finalidade o desenvolvimento social local e constrói-se a partir da participação e articulação das várias estruturas organizativas que compõem a Rede Social de

Guimarães e a Plataforma Supra Concelhia da Rede Social. Integra as prioridades definidas aos níveis nacional, regional e local e promove, entre outras, as medidas e ações dos planos estratégicos sectoriais.

**Princípios:**

A elaboração do PDS assenta nos seguintes princípios:

- Planeamento Contínuo – assente num diagnóstico contínuo. O PDS não é um documento estático de acordo de intervenção a médio longo prazo mas sim um sistema de atualização contínua de prioridades e opções determinadas. O processo de planeamento no qual assenta é a monitorização constante de novas oportunidades e necessidades de intervenção, baseadas numa função de observatório social;
- O enfoque do planeamento do PDS está centrado nas necessidades e dificuldades reais das instituições que integram a rede social de concretizarem as suas agendas de planeamento e os seus objetivos, garantindo-lhes um conjunto de ligações intersectoriais e de conhecimento que otimizam e tornam a sua ação mais eficiente e com maior impacto;
- O PDS assenta na análise de práticas e procedimentos, favorecendo a sua qualificação e incorpora-lhes uma perspetiva estratégica de desenvolvimento social do concelho de Guimarães.

**Operacionalização:**

**Planeamento:**

Em termos de operacionalização, o PDS desenvolve-se através da promoção de espaços de reflexão partilhada e de construção de projetos e ações de intervenção social, entre as instituições que integram os grupos temáticos e as CSIF. A Plataforma Supra Concelhia valida a Agenda Estratégica e garante a difusão dos resultados e propostas do planeamento aos decisores institucionais locais e nacionais; o Conselho Local de Ação Social (CLAS) valida a Agenda Estratégica e tem a função de monitorizar e avaliar as opções do PDS; o Núcleo Executivo - monitoriza o diagnóstico e direciona os processos de planeamento de acordo com a informação disponível; sendo que os Grupos Temáticos, juntamente com as CSIF, desempenham um papel crucial no diagnóstico social.

As Comissões Sociais Interfreguesias têm, portanto, um papel fundamental neste modelo de PDS por serem capazes de planejar micro projetos, diretamente orientados para necessidades e constrangimentos à inserção social de grupos em risco ou vulneráveis. Têm também o espaço de intervenção comunitária e muitas das suas intervenções são de resposta a necessidades comunitárias e estão diretamente vocacionadas para o desenvolvimento social comunitário territorializado.

Os grupos temáticos são, efetivamente, o espaço de planeamento por excelência deste modelo de PDS. A interação entre instituições com problemáticas comuns propicia um espaço de reflexão partilhada sobre as suas práticas, a identificação de oportunidades de melhoria e qualificação, de integração de respostas e serviços e dos fatores de ligação: partilha de informação, sistema de comunicação, recursos e instrumentos comuns e a partilhar.

#### **Caracterização Social:**

Com o contributo de todos estes agentes, é traçada uma Caracterização Social do concelho. Neste ponto, são elencados dados demográficos, em função das diferentes freguesias e, também, comparativamente com o resto do país, salientando, entre outros pontos, taxas de natalidade e mortalidade, índices de envelhecimento, índices de dependência, indicadores de educação, de economia, de emigração, índices de desemprego, de proteção social, de saúde, etc. Estes elementos permitem tecer algumas conclusões, reflexões e recomendações que contribuem para o Diagnóstico Social. Ainda na Caracterização Social, uma análise extensiva é feita às Comissões Sociais Interfreguesias.

#### **Diagnóstico Social:**

Nesta fase de Diagnóstico Social, resultante do trabalho de pesquisa e análise efetuado pelos grupos temáticos da Rede Social, além dos elementos suscitados pela caracterização social, cada grupo temático analisa documentação referente ao seu tema. Para a área da Qualificação e Emprego, na qual me situei, foram analisados o Plano Nacional de Emprego 2005; o Plano de Ação para a Promoção da Empregabilidade no Norte de Portugal – Agenda Regional para a Empregabilidade; Qualificar os Portugueses: uma Prioridade no Presente e no Futuro – Novas Oportunidades 2011-2015; e o Programa Educação 2015. A Estratégia Nacional para a Inclusão, 2008-2010; o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013; a Proposta do Plano de Desenvolvimento Social para 2010-2013 da Plataforma Supra Concelhia

do Ave e o PDS 2007-2008 foram documentos de consulta comuns aos diferentes grupos de trabalho.

### **Análises SWOT**

A construção do Diagnóstico Social foi sistematizada a partir de análises SWOT efetuadas no seio de cada grupo temático, evidenciando as oportunidades e ameaças que se colocam à Rede Social de Guimarães, no âmbito de cada área temática, e as forças e fraquezas que esta detém para poder alavancar o desenvolvimento social no concelho de Guimarães.

Tal como salienta o documento (ver Figura 1), as medidas protagonizadas pelo Programa Educação 2015 e a Estratégia Novas Oportunidades 2011-2015 revelam-se como excelentes oportunidades na medida em que sublinham a necessidade de melhorar as competências básicas dos alunos; garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos (PE, 2015); dar resposta à procura atual de qualificações e ao potencial de crescimento que essa procura ainda possui; consolidar e alargar e a procura de vias vocacionais para jovens; desenvolver novas e mais flexíveis oportunidades de acesso a atividades de aprendizagem ao longo da vida e contribuir para a modernização do tecido económico (ENO, 2011-2015).

Além disso, as determinações decorrentes da atual legislação que incentivam à qualificação dos beneficiários de prestações sociais através da implementação de novas metodologias são oportunidades para aumentar os níveis de qualificação dos residentes no concelho e qualificar o tecido empresarial local.

Outro facto importante é o potencial trazido pelo Programa Guimarães Capital Europeia da Cultura e a proximidade de Centros de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico que poderão constituir-se como alavancas para a qualificação cultural e tecnológica do concelho.

Figura 1: Análise SWOT do Grupo Temático Qualificação e Emprego

| <b>Análise SWOT – Qualificação e Emprego</b>                              |   |
|---|---|
| <b>Forças e Fraquezas – factores endógenos</b>                            |   |
| <b>Forças</b>   | <b>Fraquezas</b>  |
| Rede de Cooperação Guimarães -Território de Aprendiz@gem                  | Oferta de formação profissional nem sempre adequada e insuficiente face ao mercado de trabalho, caracterizado por ser volátil e dinâmico; |
| Multiplicidade de actores educativos e formativos que actuam no concelho; | Ausência de cultura de articulação entre entidades formadoras;  |
| Oferta formativa e profissionalizante diversificada                       | Pouca abertura das empresas a desenvolver processos formativos internos;  |
| Intervenção das estruturas locais de proximidade de apoio ao emprego      | Peso excessivo das muito pequenas empresas no tecido empresarial do concelho  |
| Dinâmicas locais das CSIF   | Baixos níveis de formação dos empresários locais  |
| Dinâmicas de trabalho em rede   | População com baixos níveis de literacia pouco activa na procura de processos formativos;   |
| Organização de eventos de divulgação e sensibilização para a qualificação | População com baixos recursos e com dificuldades de acessibilidade  |
|   | Pouca valorização dos níveis de certificação pelos adultos, como factor de manutenção ou mudança de emprego.                              |

| Oportunidades e Ameaças – factores exógenos   |  |
|---|--|
| Oportunidades   | Ameaças  |
| Programa Operacional Potencial Humano (POPH)  | Programa Operacional Potencial Humano (POPH)   |
| Programa Educação 2015  | Crise económica e financeira   |
| Estratégia Novas Oportunidade 2011-2015   | Tecido empresarial que absorve preferencialmente mão-de-obra pouco qualificada e com baixos níveis de qualificação |
| Incentivo à qualificação dos beneficiários de prestações sociais através da implementação de novas metodologias   | Pouca qualificação e baixa remuneração do emprego na região norte  |
| Incentivos de Apoio ao Emprego e Empreendedorismo   | Insuficiente valorização social do ensino técnico e profissionalizante   |
| Centros de Inovação e desenvolvimento tecnológico ligados à indústria e tecnologia avançada e universidades e centros de competências centrados na inovação | Falta de tradição de cooperação entre escolas e empresas   |
| Potencial trazido pelo Programa Guimarães Capital Europeia da Cultura   | Escassez da oferta formativa por parte dos operadores públicos e privados  |

(Retirado do PDS, 2011-2013)

Em contrapartida, poderão surgir algumas ameaças a todos estes processos, designadamente a atual crise económica e financeira que fragiliza económica e socialmente os grupos mais débeis da população impedindo-os de aceder a outros bens, senão os de sobrevivência imediata e um tecido empresarial que absorve preferencialmente mão-de-obra pouco qualificada.

A falta de cultura de articulação entre empresas e escolas é também um outro aspeto que é necessário relevar.

O concelho e a sua rede social detêm assim algumas fraquezas que se concentram no tipo de tecido empresarial local: pouco qualificado a nível de empresários e trabalhadores, de muita pequena dimensão e apoiado por uma mão-de-obra barata e pouco qualificada; na oferta de formação profissional nem sempre adequada e insuficiente face a um mercado de trabalho volátil e dinâmico

Em oposição, a rede social concentra em si um conjunto diversificado de potencialidades assentes na multiplicidade de atores que localmente trabalha as questões da educação, formação e emprego; no aumento da oferta formativa e na recentemente criada rede de cooperação dos Centros Novas Oportunidades – Guimarães Território de Aprendiz@gem que tem contribuído para a concertação de territórios, práticas e aumento da procura de processos formativos por parte das populações locais.

Sublinha-se ainda como uma força na promoção da qualificação e emprego as dinâmicas de desenvolvimento criadas pelas CSIF.

## **Problemas Prioritários**

Após a análise SWOT, são então definidos, por cada Grupo Temático, Problemas Prioritários. Pelo Grupo Temático Qualificação e Emprego são definidos os seguintes problemas:

- Baixos níveis de educação/formação da população;
- População com baixos níveis de literacia pouco ativa na procura de processos formativos;
- Pouca autonomia na procura ativa de emprego e défice de cultura de iniciativa;
- Oferta de formação profissional com pouca capacidade de resposta para as necessidades de um mercado de trabalho em permanente transformação
- Pouca abertura das empresas para desenvolverem processos formativos internos e pouca valorização dos processos de qualificação dos recursos humanos;
- Taxas elevadas de desemprego.

### **Orientações Estratégicas:**

#### **Eixos Estratégicos**

Tendo em conta os problemas prioritários de todos os Grupos Temáticos, adotam-se 5 Eixos Estratégicos:

Eixo1 – Promover a cidadania ativa das crianças e jovens, através da defesa e promoção dos seus direitos;

Eixo 2 – Aumentar, racionalizar, diversificar e qualificar as respostas sociais e de saúde de apoio à população em processo de envelhecimento;

Eixo 3 – Promover a inclusão das pessoas com deficiência;

Eixo 4 – Melhorar os níveis de educação, qualificação, emprego e aprendizagem ao longo da vida;

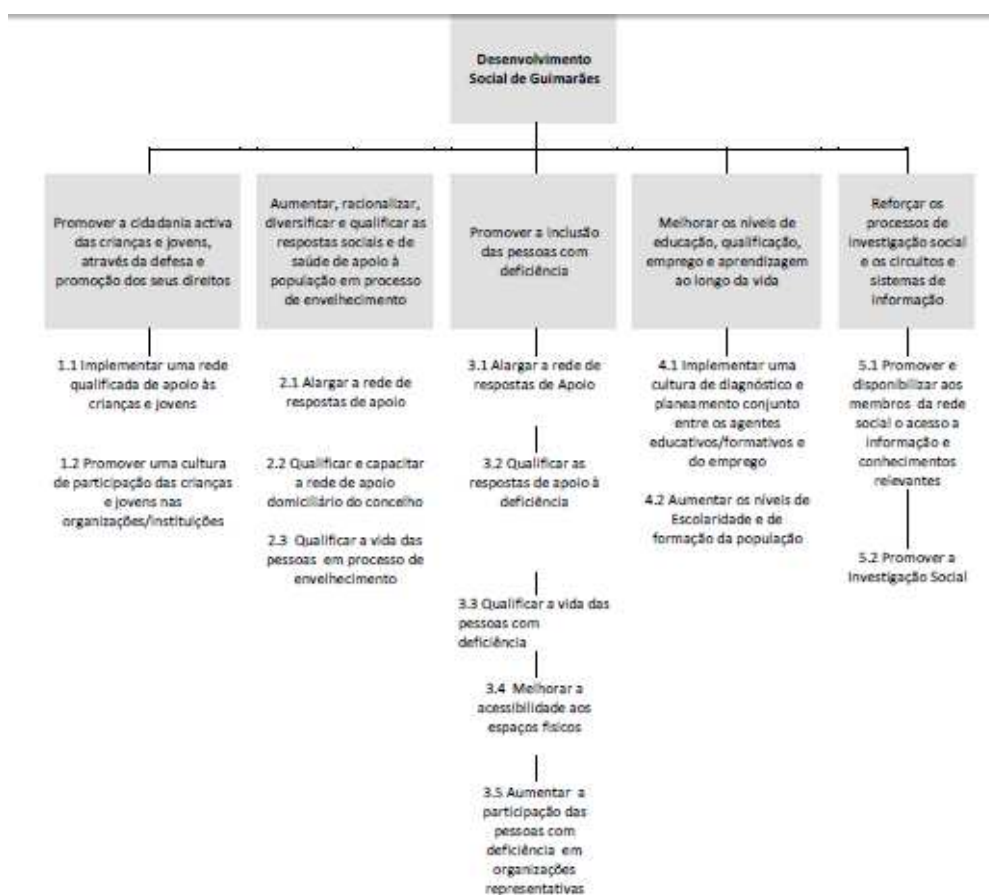
Eixo 5 – Reforçar os processos de investigação social e os circuitos e sistemas de informação.

Dentro do Eixo 4 – Melhorar os níveis de educação e qualificação e emprego e aprendizagem ao longo da vida – define-se que o desenvolvimento social, económico e cultural promove-se a partir da promoção da educação das populações. É também referido que apesar dos avanços efetuados nos últimos anos no aumento das qualificações e na crescente perceção por parte de todos de que a aprendizagem ao longo da vida é essencial, os níveis de educação no concelho continuam longe de atingir as metas desejáveis. Portanto, a Rede Social deve continuar a fazer esforços no sentido de ativar o envolvimento das populações e das organizações em processos formativos.

## Eixos e Objetivos Gerais

Definem-se então os Eixos e os Objetivos Gerais (ver Figura 2) e, depois disto, traçam-se objetivos e metas por eixo.

Figura 2: Eixos e Objetivos Gerais



(Retirado do PDS, 2011-2013)

## Objetivos e metas por Eixo

No Eixo 4 – Melhorar os níveis de educação e qualificação e emprego e aprendizagem ao longo da vida:

Objetivo Geral:

4.1. Implementar uma cultura de diagnóstico e planeamento conjunto entre os agentes educativos/formativos e do emprego

Objetivos Específicos:

4.1.1 – Consolidar a Rede de Cooperação – Guimarães Território de Aprendiz@gem



Meta – Até 31 de dezembro de 2013 ativar os órgãos previstos na Rede de Cooperação – Guimarães Território de Aprendiz@gem.

4.1.2– Dinamizar o Sistema de Informação do Fórum Centros Novas Oportunidades do Vale do Ave, com o fim de facilitar a gestão partilhada das ações de educação e formação;

Meta – Os CNO da Rede de Cooperação – Guimarães Território de Aprendiz@gem integrem e atualizem, até 31 de dezembro de 2013, os dados das ações de educação e formação do concelho no sistema de informação do Fórum Centros Novas Oportunidades do Vale do Ave;

4.1.3 – Promover uma adequação das ofertas formativas à procura e às oportunidades do mercado de trabalho.

Meta – Informar as tutelas e divulgar na Rede, anualmente, as necessidades formativas.

4.1.4– Desenvolver práticas de acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida

Meta – Criar, até 31 de dezembro de 2013, um dispositivo de monitorização do percurso dos adultos após o encaminhamento para formação.

4.1.5 – Dinamizar, no âmbito da Rede de Cooperação – Guimarães Território de Aprendiz@gem, projetos que promovam o emprego e o empreendedorismo social

Meta – Lançar, até 31 de dezembro de 2013, uma experiência piloto demonstrativa de empreendedorismo social.

Objetivo Geral:

4.2. Aumentar os níveis de escolaridade e de formação da população

Objetivos Específicos:

4.2.1 – Melhorar os níveis de escolaridade dos adultos do concelho

Meta – Até 31 de dezembro de 2013 integrar em respostas de certificação 70% dos adultos inscritos nos CNO no nível básico e 40% de nível secundário.

4.2.2 – Contribuir para a valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) no tecido social e empresarial do concelho

Meta – Atingir, até 31 de dezembro de 2013, o número de 100 entidades da economia social e empresas comprometidas em processos de ALV.

4.2.2– Melhorar a Informação e Orientação Vocacional

Meta – Criar, até 31 de dezembro de 2013, dispositivos de acompanhamento dos Planos de Desenvolvimento Pessoal.

### Planos de Ação:

Mediante tudo isto, são então definidos Planos de Ação Anuais, pelos quais o Plano de Desenvolvimento Social 2011-2013 se operacionaliza.

No documento em análise, consta o Plano da Ação para o ano de 2011.

Os Planos de Ação têm inscritas as ações que concorrem para os objetivos enunciados, aglutinando, por um lado, as ações que os membros da rede social têm previstas, o âmbito dos planos de ação das organizações que representam, e por outro, as ações que se propõem executar na sequência dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos temáticos.

O Plano de Ação encontra-se então estruturado pelos cinco eixos estratégicos, sendo definidos por cada um, os objetivos operacionais, as ações, as metas de cada ação e responsáveis pela sua execução.

O Plano de Ação (ver Figura 3) para o Eixo Estratégico 4 – Melhorar os níveis de educação e qualificação e emprego e aprendizagem ao longo da vida, respeitante ao Grupo Temático Qualificação e Emprego assume o seguinte formato:

Figura 3: Plano de Ação Qualificação e Emprego

| PLANO DE ACÇÃO/ QUALIFICAÇÃO E EMPREGO - 2011   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Objectivos Específicos  | Ações   | Meta   | Organização  |
| 4.1.1 Consolidar a Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendiz@gem  | Encontro de partilha da dinâmica da Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendiz@gem   | Até final de Maio  | Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendiz@gem                                    |
|   | Operacionalizar o Plenário Geral  | Até finais de Dezembro   |  |
| 4.1.2 Dinamizar o Sistema de Informação do Fórum Centros Novas Oportunidades, com o fim de facilitar a gestão partilhada das ações de educação e formação | Actualizar a Plataforma Tecnológica do Fórum no que respeita às ofertas do concelho   | Manter actualizada a Plataforma                                    | Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendiz@gem; Fórum Centros Novas Oportunidades |
| 4.1.3 Promover uma adequação das ofertas formativas à procura e às oportunidades de trabalho  | Elaborar uma listagem das necessidades formativas do concelho que fundamentem candidaturas aos projectos formativos   | Até 15 de Abril  | Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendizagem                                    |
|   | Reunião do Grupo Qualificação Emprego   | Até 30 de Abril  |  |
| 4.1.4 Desenvolver práticas de acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida  | Efectuar um levantamento dos adultos encaminhados para respostas formativas externas ao CNO, desde a vigência do POPH, para averiguar do seu percurso formativo | Até 31 de Dezembro   | Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendizagem                                    |
| 4.1.5 Dinamizar, no âmbito da Rede Cooperação - Guimarães Território de Aprendiz@gem projectos que promovam o emprego e o empreendedorismo social         | Promover uma sessão de formação sobre a linha de financiamento ao empreendedorismo gerida pela Cooperativa António Sérgio                                       | Outubro de 2011  | Gabinete da Rede Social, Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendiz@gem           |
| 4.2.1 Melhorar os níveis de escolaridade dos adultos do Concelho  |   | Integrar 80% dos adultos de nível básico e 60% de nível secundário | CNO do Concelho  |
| 4.2.2 Contribuir para a valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) no tecido social e empresarial do Concelho                                     | Identificar Empresas que valorizem a ALV; Envolver os dirigentes de Associações sectoriais e as CSIFs na mobilização de empresários                             | Envolver 15 Empresas   | Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendizagem                                    |
| 4.2.3 Melhorar a Informação e Orientação Vocacional   | Definir uma metodologia de acompanhamento comum aos CNO's da Rede   | Até 31 de Dezembro   | Rede de Cooperação Guimarães Território de Aprendizagem                                    |

(Retirado do PDS, 2011-2013)

## **Rede de Cooperação dos Centros de Novas Oportunidades – Guimarães Território de Aprendiziz@gem**

É então no Grupo Temático de Qualificação e Emprego, atualmente constituído por diversas entidades ligadas à educação e à formação profissional sendo de destacar os sete Centros Novas Oportunidades (CNO) do Concelho de Guimarães, a Direção Regional de Educação do Norte e a Câmara Municipal, que se estabelece a rede de cooperação à qual designaram - Guimarães Território de Aprendiziz@gem.

A formalização desta Rede de Cooperação através de um protocolo entre as entidades que a integram tem por objetivo promover a concertação dos CNO na área territorial de intervenção no concelho, bem como o desenvolvimento concertado de estratégias de divulgação e intervenção.

Este Protocolo visa otimizar recursos e dar valor a práticas comuns, designadamente propondo-se identificar e sensibilizar públicos; proceder ao diagnóstico local de necessidades de qualificação; articular com outras instituições processos de encaminhamento para diferentes modalidades de educação-formação; realizar iniciativas; conceber documentos de promoção e divulgação das ações; fomentar a procura social de respostas de educação e formação de adultos tendo em vista o desenvolvimento de um quadro de competências alargado, que promova a qualificação das pessoas numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida; e criar uma rede de balcões de proximidade que permita promover e divulgar a iniciativa Novas Oportunidades junto dos adultos que mais dificilmente acedem a este tipo de programas.

A Rede de Cooperação de Centros Novas Oportunidades é então constituída pelas seguintes entidades públicas e privadas:

1. Câmara Municipal de Guimarães;
2. Direção Regional de Educação do Norte;
3. Centro Novas Oportunidades Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais;
4. Centro Novas Oportunidades Associação de Municípios do Vale do Ave;
5. Centro Novas Oportunidades Gil Vicente/Urgezes;
6. Centro Novas Oportunidades Escola Secundária de Caldas das Taipas;
7. Centro Novas Oportunidades Francisco de Holanda;
8. Centro Novas Oportunidades Martins Sarmiento;

9. Centro Novas Oportunidades Sol do Ave – Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave.

Como é referido nos meios de comunicação, espera-se, portanto, que esta cooperação constitua um forte contributo para fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida no quadro das práticas quotidianas dos cidadãos do Concelho Vimaranesense.

Será contudo necessário apontar que, no ano transato, surgiram orientações por parte do Governo para extinguir os CNO. Inclusivamente, um dos sete CNO encerrou no início do ano. Novas orientações são neste momento aguardadas por estas entidades dado o aproximar das mudanças que estão previstas desde 2008 para o Programa Novas Oportunidades.

### **3. Caracterização dos Intervenientes**

O estudo de caso aqui apresentado tem como intervenientes os adultos encaminhados pelos sete CNO do concelho de Guimarães no ano de 2008 para ofertas formativas externas aos mesmos. As orientações dadas pelo Grupo Temático, juntamente com as informações facilitadas pelos profissionais dos CNO, permitiram definir um universo inicial de 1512 indivíduos. As respostas formativas para as quais os CNO encaminham os adultos são as seguintes: Nível Básico 2 Escolar; Nível Básico 2 Dupla Certificação; Nível Básico 3 Escolar; Nível Básico 3 Dupla Certificação; Nível Secundário Escolar; Nível Secundário Dupla Certificação; Formação Modular – NB; Formação Modular – NS; Curso Aprendizagem; Curso de Educação e Formação; Ensino Recorrente; modalidades especiais de conclusão do nível secundário por UFCD (Unidades de Formação de Curta Duração) ou Exame<sup>2</sup>; e Outros.

Os dados facilitados pelos CNO nem sempre estavam desdobrados em todas estas respostas, aglutinando algumas delas num número só.

Com o decorrer da fase de estabelecimento de contactos, outras impressões foram sendo partilhadas com os profissionais dos CNO, no sentido de perceber a pertinência da auscultação dos adultos pertencentes a freguesias externas ao concelho, o que se verificou como sendo desnecessário, apesar de alguns adultos ainda terem sido contactados; e, numa outra fase, a auscultação dos adultos encaminhados para o tipo de oferta constante no Dec. Lei n.º

---

<sup>2</sup> Resposta formativa constante no Dec. Lei n.º 357/2007.

357/2007. Esta decisão, na fase avançada da administração dos inquéritos em que nos encontrávamos (apenas faltava administrar os inquéritos em dois CNO), fez decrescer o número de adultos total em 216, ficando portanto, uma amostra geral de 1296. Nessa altura, já alguns adultos encaminhados para esta resposta haviam sido inquiridos noutros CNO. Estes dados foram mesmo assim partilhados com os respetivos CNO mas não constaram para a análise estatística da amostra.

Tal como esperado, o número total de adultos a inquirir não correspondeu ao número de adultos efetivamente inquiridos. Fazendo uma análise dos números por CNO, constatamos que do número total de adultos encaminhados pelo CNO da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL), de 87, apenas foi possível estabelecer contacto com 43; dos 327 adultos encaminhados pelo CNO da Associação de Municípios do Vale do Ave (AMAVE), apenas 133 foram contactáveis; do CNO Gil Vicente/Urgezes, apenas 31 dos 65 adultos foram contactáveis; já do CNO da Escola Secundária de Caldas das Taipas, dos 342 adultos por este encaminhados, apenas foi possível estabelecer contacto com 170; do CNO da Escola Secundária Francisco de Holanda, foi possível contactar 129 dos 278 adultos encaminhados; do CNO da Escola Secundária Martins Sarmiento, 16 dos 17 adultos foram contactados; e, finalmente, do CNO da Sol do Ave – Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave, dos 225 adultos encaminhados, foi possível contactar 89.

Estes números perfazem um total de 611 adultos inquiridos por telefone, do total de 1296. Portanto, foi possível estabelecer contacto com aproximadamente 47% do público inicial previsto.

A não concretização do contacto com cerca de 53% da amostra justifica-se pelos seguintes motivos: telefone desligado, número desconectado, número errado, não atendimento da chamada ou imigração (associada a não contactável). Todos os contactos, sem exceção, foram realizados pelo menos duas vezes no caso dos números desligados e dos números desconectados; no caso do não atendimento das chamadas, pelo menos três tentativas foram feitas em diferentes horários. Apenas nos casos de número errado e de imigração não foram encetadas novas tentativas.

Para a análise estatística da amostra, apenas 557 foram contabilizados devido à exclusão de alguns adultos dadas as impressões acima referidas.

No que diz respeito aos adultos selecionados para proceder à entrevista centrada, foram reunidos todos os adultos que foram marcados como tendo potencial para aprofundar as

questões em estudo. Depois disso, foi apontado o grupo de pessoas que mantivesse um equilíbrio entre as variáveis de género, idade, CNO e resposta de encaminhamento – Curso EFA escolar ou de dupla certificação, nível básico ou nível secundário. Os contactos foram estabelecidos e mediante a disponibilidade e vontade de colaborar no estudo, foram seleccionadas as pessoas pertencentes a esse primeiro grupo contactado. Após essa primeira seleção, outras pessoas tiveram de ser contactados para substituir quem não se encontrava disponível (quer por o terem verbalizado ou por não ter sido possível estabelecer o contacto), mantendo, da mesma forma, o equilíbrio entre as variáveis, dentro do possível. Assim sendo, foi possível proceder á entrevista de quatros elementos do género feminino e três do género masculino; com idades compreendidas entre as faixas dos 30, 40 e 50 anos; de cinco CNO diferentes; uma com percurso de nível básico de dupla certificação (género feminino), outra com percurso de nível básico escolar (género masculino), três com percurso de nível secundário com dupla certificação (uma género masculino, duas género feminino) e duas com percurso de nível secundário escolar (uma género masculino e outra de género feminino).

#### **4. Área de intervenção/ Problemática de Investigação**

Parece-nos pertinente reiterar que o ponto de partida desta investigação foi constituído pelo próprio Grupo Temático Qualificação e Emprego com a definição do objetivo específico 4.1.4 do Plano de Ação: “Desenvolver práticas de acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”. Efetivamente, fomos chamadas a operacionalizar este objetivo, encetando o “levantamento dos adultos encaminhados para respostas formativas externas ao CNO”. Há, neste pedido, um problema manifesto por parte da identidade. Trata-se de colmatar a necessidade de averiguar (percentualmente) o percurso formativo de um certo número de adultos.

A partir deste problema manifesto foi nos possível (des)construir uma problemática de investigação: A Construção de Identidades Aprendentes. O estudo desta problemática subsume-se na seguinte questão de partida: Que processos operam na (não)construção de identidades aprendentes. Tendo esta questão de partida delineada, o início da (des)construção da problemática de investigação foi antecedido por uma fase de exploração sobre a mesma, através de leituras e de abordagens exploratórias e através de sugestões dadas em sessões de orientação. De salientar que a sustentação teórica desta problemática foi também amplamente

influenciada pelas aprendizagens na Unidade Curricular de Políticas de Educação, Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida do 1.º ano deste Mestrado em Educação.

Desta forma, este objeto de estudo foi constituído através de um problema manifesto por uma necessidade óbvia e evidente, e para realizar esta investigação, tivemos de “romper” com este objeto pré-construído, este objeto imediato, e tentar criar um sistema de relações de conceitos (Quivy e Campenhoudt, 1995: 89) de modo a que, ao mesmo tempo que obtínhamos a objetividade necessária numa investigação, à luz de um paradigma interpretativo e compreensivo, conseguíssemos desvelar o que se encontra subjacente a esta problemática.

Fundamentados nos contributos teóricos, imiscuídos da vivência enquanto Formadora de Cursos de Educação e Formação de Adultos, e com tudo o que isso envolve ao nível dos valores e de saberes senso-comunizados, começamos a assistir a uma complexificação do problema inicial.

Esta complexificação, assistida por um constante questionamento, obrigou-nos a fazer uma (re)construção da problemática de investigação, assistidos por uma postura epistemológica que assumimos, quando estabelecemos a rutura entre o problema inicial e a problemática em que esta investigação incide. Tivemos então em consideração que “a problemática é antecedente a toda a experiência que se pretende instrutiva, uma problemática que se fundamenta, antes de precisar, numa dúvida específica, numa dúvida especificada pelo objeto a conhecer” (Bachelard, 1990: 135).

Assumindo um conceito de Educação abrangente, multifacetado e complexo que já não se limita apenas ao contexto escolar, seria importante perceber de que modo o percurso de construção pessoal e social de cada adulto pode ser enriquecido através da formação e de que maneira esta pode contribuir para que se promova uma “educação libertadora” (Freire, 1997).

Tendo em conta que as experiências educativas/formativas podem despertar o gosto pelo conhecimento e que podem também consciencializar para novos aspetos da realidade, pensamos que seria de grande interesse entender como se constroem as *identidades aprendentes* que permitem aos indivíduos se formarem e autoformarem enquanto tal, para lá da formação, construindo visões multifacetadas da realidade e construindo um percurso emancipatório que lhes conceda uma maior consciência e mobilidade social.

Se considerarmos que a nossa conceção de educação é permitir que o outro se construa como pessoa, que se torne mais capaz de ser e de estar no mundo que partilha, temos de tentar perceber se o processo desenvolvido pelos adultos promoveu ou promove uma atitude de

educação ao longo da vida, quais as relações dessa atitude com as esferas profissionais, sociais e pessoais do adulto e, ao mesmo tempo, considerar o que trespassa atualmente na educação de adultos/aprendizagem ao longo da vida, formalmente concebidas.





## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA À CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES APRENDENTES

### 1. Educação de Adultos – contextualização histórica

Situar o tema *qualificação e emprego* implica a construção de um enquadramento tanto histórico como político. Enquadrar esta investigação exige encetar um trilho em volta da temática que é a educação e formação de adultos, cuja contextualização histórica vamos, aqui, procurar documentar.

Apesar de a instituição escolar ter assumido sempre preponderância nos sistemas nacionais modernos, nunca a aprendizagem se reduziu à idade inicial do ser humano (Fernández, 2006: 7). Platão dedicou-se a refletir sobre a *dia viou paedeia*, a obrigação que todo o cidadão tinha de aprender a empenhar-se, até ao fim da sua vida, em benefício da cidade. Sócrates não ensinava, propriamente, as crianças a escrever, mas sim os adultos a pensar. Quintiliano ensinou pessoas adultas. Um dos grandes conflitos entre filólogos e filósofos da Época Antiga desenrolou-se em torno do desencontro entre uns e outros, a propósito da idade em que se deveriam ensinar determinadas habilidades relacionadas com o uso da palavra (Fernández, 2006: 7).

Também a sociedade medieval se dedicou à aprendizagem de pessoas adultas. Dos três grandes modelos de ensino que funcionaram durante séculos, por canais comunicados (o gremial, o cavaleiresco e o clerical), pelo menos dois deles abrangiam pessoas de idade avançada (Fernández, 2006: 8). A partir do século XVII uma grande mudança na sociologia da infância trouxe as suas repercussões na escolarização das crianças e na conceção da aprendizagem. Até essa altura as crianças viviam misturadas com os adultos, encarando-se as primeiras enquanto adultos em ponto pequeno, só adquirindo uma identidade própria a partir do século XVII, quando surge a necessidade de criar espaços sociais específicos. Desenvolve-se, neste momento, a escola de massas, com o objetivo de se converter num espaço sociológico específico para a infância e “é quando este espaço social exclusivo das crianças se dedica à aprendizagem das letras, que se sofre a tentação de associar e identificar a aprendizagem à idade infantil e a figura social do estudante coincidia com a da criança” (Fernández, 2006: 9-10), daí que se concebesse que a aprendizagem começasse na idade inicial da vida.

Comenius critica estas fronteiras educativas e almeja que se possa ensinar tudo a todos, daí que o ensino não se devesse cingir aos tempos e espaços da escola infantil, alegando que se deveriam estabelecer diferentes modelos de escola, desde o berço até à morte (Fernández, 2006: 11). Um século depois de Comenius, Condorcet, um dos grandes ideólogos e inspirador dos modernos sistemas nacionais de educação, escreve que a participação de pessoas adultas nestes sistemas de formação deveria entender-se, por equidade, às pessoas adultas, e não só para compensar as oportunidades de aprender perdidas durante a idade infantil, mas também para conservar e adquirir conhecimentos (Fernández, 2006: 12).

Grundtvig, conhecido como o pai da educação de adultos, no ocidente, acreditava na necessidade de promover uma educação baseada em princípios de flexibilidade e liberdade, na qual os jovens e adultos, fundamentalmente através do ensino oral, conhecessem a história do seu país e se preparassem para participar na vida social. Giner de los Rios, no contexto espanhol, entre os séculos XIX e XX afirma que a educação não tem nenhum limite definido, que não se reduz a um período determinado da vida, mas começa com esta e dura tanto como ela dura (Fernández, 2006: 7-13).

Só a partir da década de sessenta do século XIX é que aparecem algumas obras publicadas (Puig e Sevall, 1865; JMC, 1868, cit. por Fernández, 2006: 13) dedicadas à organização específica das escolas de adultos que, pese embora a sua relevância, pecam por mimetizar a prática escolar aplicada às crianças. Quando se pretende ensinar os adultos, estes não encontram, no âmbito da pedagogia, outro modelo distinto da escola infantil. A sua identidade adulta resulta estranha nesse contexto e, paradoxalmente, são tratados como crianças de grandes dimensões (Fernández, 2006: 13).

Este referente da educação infantil na educação de adultos predominou até meados do século XX, tendo sido nos anos setenta e oitenta que se delineou um novo caminho em direção a uma sociedade da aprendizagem permanente, onde “o referente já não é a escola, mas sim a vida; não é a academia, mas sim as necessidades sociais; não é a formação, mas sim a aprendizagem; não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim as procuras dos aprendizes” (Fernández, 2006: 14). Vários relatórios da UNESCO, da OCDE, ou do Clube de Roma reproduzem uma nova realidade sociológica que vai impondo um modelo de aprendizagem para adultos, cada vez menos escolar e, portanto, menos infantil (Fernández, 2006: 14).

No quadro da UNESCO, Paul Lengrand tornou-se famoso, em 1979, com o relatório “Introduction to life learning” e alguns autores consideram o relatório da Comissão Faure, de 1972, sobre “Aprender a Ser”, como o documento educativo mais importante da segunda metade do século XX. A OCDE contribuiu para aprendizagem contínua num relatório histórico de 1973, sobre o Recurrent education: a strategy for life-long learning e também o Clube de Roma, em 1979, deu a sua contribuição (Fernandéz, 2006: 14).

Toda esta corrente, que recaía mais na aprendizagem do que na formação, foi travada nos anos oitenta e primeiros de noventa. As tendências que potenciavam a educação de adultos para novos horizontes foram igualmente adiados. Esse potencial, no entanto, voltou a ressurgir ainda com mais vigor no fim da década de noventa e de novo se reforça o paradigma que fazia mais referência à aprendizagem do que à formação (Fernandéz, 2006: 15).

Chega-se à conclusão de que, para aprender, além da via da formação, existe a via da experiência e consegue-se que a validação das competências adquiridas, através da experiência das pessoas adultas, se converta num novo referente de aprendizagem no Canadá, Estados Unidos e em vários países Europeus. A lei de modernização social, que a França promulgou em janeiro do ano de 2002 e que estabelece uma via dupla para a obtenção de diplomas e títulos (a via tradicional de seguir com êxito programas de formação e a via atualmente reconhecida de validar as aprendizagens adquiridas através da experiência) consolida novas perspectivas e novos paradigmas para o futuro da educação de pessoas adultas, assente noutros referentes, que não só o escolar (Fernandéz, 2006: 15).

Assim:

“Reconhece-se que, mais do que em qualquer outro momento da história, o trabalho é um local de aprendizagem porque, cada vez mais, a forma de aprender é fazendo para as pessoas adultas que não podem retirar-se para aprender, com o intuito de depois aplicar o que aprenderam, entre outras coisas, porque os adultos já se encontram nesse depois” (Fernandéz, 2006: 16).

Contudo, a este tipo de saberes nem sempre é dado o devido valor e os portadores das competências adquiridas tendem a não valorizar aspetos de extrema importância, até ao momento em que alguém reconhece neles, capacidades depreciadas pelo próprio.

## **2. Educação de Adultos - Contexto Português**

Vale a pena salientar que, em Portugal, foi na identificação com o movimento da educação permanente e na consonância com a ação prosseguida por instâncias internacionais que se afirmou o campo de “educação de adultos” (Canário, 2000: 35).

Este trajeto terá começado no início dos anos 70, com a criação da DGEP (Direção Geral de Educação Permanente), designação que evoluiu para DGEA (Direção Geral de Educação de Adultos), em 1979. Em 1987 a DGEA dá lugar à DGAE (Direção Geral de Apoio à Extensão Educativa).

Apenas em 1999, com a publicação do “estudo de construção de um modelo institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)”, pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, solicitado pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, é que a Educação de Adultos em Portugal começa a ganhar fôlego. A criação da ANEFA é fundamentada pela regulamentação, do Decreto-Lei nº 387/99, a 28 de setembro de 1999.

Contudo, em 2002, o XV Governo Constitucional extingue a ANEFA e cria da Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), pelo Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro. A ANEFA teve como missão inicial “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. A ANEFA era tutelada, em simultâneo, pelos então Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, o que denunciava a lógica do projeto educativo e formativo que propunha desenvolver, o qual privilegiava soluções que articulassem educação e formação, e agilizava, também, a operacionalização dessas mesmas soluções. Convirá, contudo, dizer que os primeiros documentos que propõem ao governo uma política pública de educação de adultos falam de uma ANEA – Agência Nacional de Educação de Adultos; a ‘formação’ vem depois (Lima, 2008).

O projeto da ANEFA foi, sucessivamente, assumido pelos diferentes organismos oficiais (Direção-Geral de Formação Vocacional) e, atualmente, pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P., que tem dado continuidade a propósitos e compromissos inicialmente assumidos pela anterior. Recentemente, passamos a ter a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) com a mesma missão da anterior, embora complexificada, também politicamente. Parece que voltamos aqui a assistir a um reforço desta lógica conceptual que valoriza a formação profissional em detrimento da formação para a aprendizagem.

Importa então salientar o papel do Fundo Social Europeu (1957) que vem contribuindo para o reforço da política económica e social da União Europeia, melhorando o *emprego* e as *possibilidades de emprego*. O Fundo Social Europeu apoia ações dos Estados-Membros visando o aumento da capacidade de adaptação dos trabalhadores e das empresas, a melhoria do

acesso ao emprego, a inserção profissional dos desempregados, o reforço da integração social das pessoas desfavorecidas, o aumento e a melhoria do investimento no capital humano, o reforço da capacidade institucional e a eficácia das administrações e dos serviços públicos.

Para os devidos efeitos, existem dois Fundos Estruturais: o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) que apoia, desde 1975, a realização de infraestruturas e investimentos produtivos geradores de emprego, nomeadamente destinados às empresas; e o Fundo Social Europeu (FSE), instituído em 1957, que apoia a inserção profissional dos desempregados e das categorias da população desfavorecidas, financiando, nomeadamente, ações de formação.

Neste cenário de fomento do desenvolvimento social e económico, desde 2006 que o Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) assume como grande desígnio estratégico a qualificação dos portugueses e das portuguesas, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sócio-cultural e de qualificação territorial, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e, assim, o aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas.

A prossecução deste grande desígnio estratégico é então assegurada pela concretização, com o apoio dos Fundos Estruturais e do Fundo de Coesão, por todos os Programas Operacionais, no período 2007-2013, de três grandes Agendas Operacionais Temáticas, que incidem sobre três domínios essenciais de intervenção, o potencial humano, os fatores de competitividade da economia e a valorização do território:

- Agenda Operacional para o Potencial Humano - congrega o conjunto das intervenções visando a promoção das qualificações escolares e profissionais dos portugueses e a promoção do emprego e da inclusão social, bem como as condições para a valorização da igualdade de género e da cidadania plena. Esta Agenda integra as seguintes grandes vertentes de intervenção: Qualificação Inicial, Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida, Gestão e Aperfeiçoamento Profissional, Formação Avançada para a Competitividade, Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Ativa, Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social e, ainda, a Promoção da Igualdade de Género.
- Agenda Operacional para os Fatores de Competitividade - abrange as intervenções que visam estimular a qualificação do tecido produtivo, por via da inovação, do

desenvolvimento tecnológico e do estímulo do empreendedorismo, bem como da melhoria das diversas componentes da envolvente da atividade empresarial, com relevo para a redução dos custos públicos de contexto.

- Agenda Operacional para a Valorização do Território - visando dotar o país e as suas regiões e sub-regiões de melhores condições de atratividade para o investimento produtivo e de condições de vida para as populações, abrange as intervenções de natureza infraestrutural e de dotação de equipamentos essenciais à qualificação dos territórios e ao reforço da coesão económica, social e territorial.

A estruturação operacional do QREN é sistematizada através da criação de Programas Operacionais Temáticos e de Programas Operacionais Regionais para as regiões do Continente e para as duas Regiões Autónomas. São também instituídos Programas Operacionais de Assistência Técnica ao QREN.

Então, dentro da Agenda do Potencial Humano, no que diz respeito ao Programa Operacional para o Potencial Humano, importa apontar que as suas prioridades são:

- Superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa
- Promover o conhecimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo;
- Estimular a criação e a qualidade do emprego;
- Promover a igualdade de oportunidades.

Essencialmente, a atividade do POPH estrutura-se em torno de dez eixos prioritários:

- Eixo Prioritário 1 – Qualificação Inicial
- Eixo Prioritário 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida
- Eixo Prioritário 3 – Gestão e Aperfeiçoamento Profissional
- Eixo Prioritário 4 – Formação Avançada
- Eixo Prioritário 5 – Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Ativa
- Eixo Prioritário 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social
- Eixo Prioritário 7 – Igualdade de Género
- Eixo Prioritário 8 – Algarve
- Eixo Prioritário 9 – Lisboa
- Eixo Prioritário 10 – Assistência Técnica

Em traços gerais, os eixos que mais dizem respeito à temática qualificação e emprego são o Eixo 1: qualificação inicial (jovens: 1.1 sistema de aprendizagem, 1.2 cursos profissionais, 1.3 cursos de educação-formação, 1.4 cursos de especialização tecnológica); o Eixo 2: adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida (adultos: 2.1 RVCC, 2.2 cursos EFA, 2.3 formações modulares certificadas, 2.4 reequipamento dos centros de formação / tem uma alínea especificamente orientada para a adequação dos projetos às necessidades de acesso das pessoas com deficiência); e o Eixo 6: Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social (não está diretamente ligado à Iniciativa Novas Oportunidades: 6.1 formação para a inclusão, 6.2 qualificação das pessoas com deficiência, 6.3 mobilidade e integração das pessoas com deficiência, 6.4 e 6.5 também orientadas para esta população)

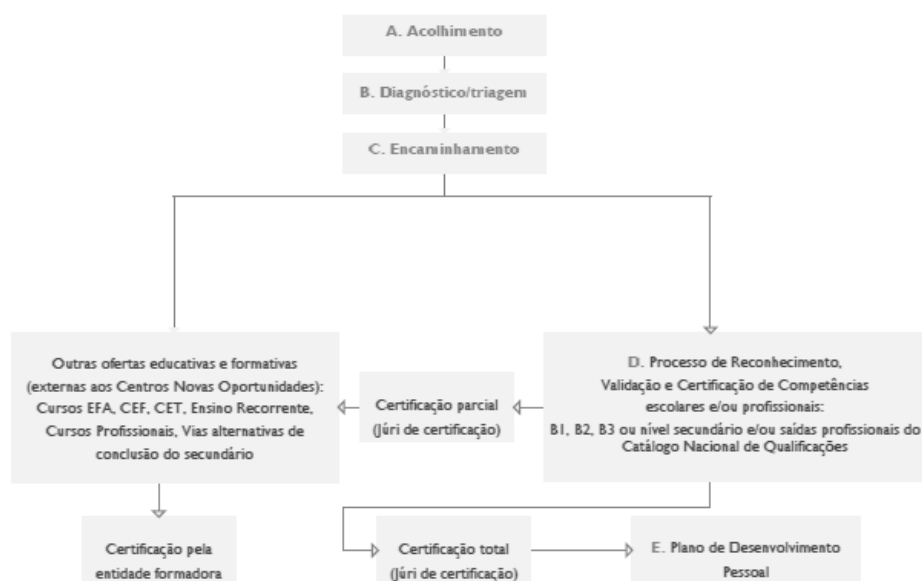
A este propósito, a Iniciativa Novas Oportunidades constituiu, efetivamente, um pilar fundamental das políticas de emprego e formação profissional dos jovens e dos adultos nestes últimos anos.

Entre outras coisas, a conceção do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos permitiu dar um passo em frente nas políticas de qualificação de adultos em Portugal. Também a (re)organização da Agência Nacional para a Qualificação e a divulgação do Catálogo Nacional de Qualificações constituem-se marcos fundamentais para a Educação e Formação de Adultos, bem como, obviamente, a apresentação de todo um conjunto de outros documentos de exímia importância, como a Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades, a Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos, etc. Cada instrumento em sua função e enquadramento nas modalidades de Educação e Formação de Adultos – RVCC ou Cursos EFA – tem permitido aos profissionais da EFA uma prática teoricamente mais sustentada e adequada.

Nesta Iniciativa, na prossecução de um percurso formativo individualizado e “personalizado”, o adulto, nos Centros de Novas Oportunidades, é acolhido, diagnosticado e encaminhado, podendo realizar um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ou para um percurso de formação alternativo, exterior ao Centro, tais como, os Cursos Profissionais, os Cursos Tecnológicos, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos do Ensino Secundário Recorrente, os Cursos de Educação e Formação de Adultos, etc. (ver Esquema 1). Este processo decorre com o apoio de profissionais especializados – os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento.



## Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



Esquema 1 – Fluxograma das etapas de intervenção nos Centros Novas Oportunidades (Gomes e Simões, 2007: 20).

No que diz respeito aos Cursos de Educação e Formação de Adultos, que se têm manifestado, a par do RVCC, como percursos formativos com forte adesão, estes oferecem percursos de educação e formação que conduzem à certificação escolar de nível básico (1.º, 2.º e 3.º ciclo) ou nível secundário e à certificação profissionalizante (nível 1, 2, 3 ou 4).

Atualmente, a Educação e Formação de Adultos em Portugal é assumida, segundo a ANQEP, como:

“uma oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação e, sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos, apenas de habilitação escolar”<sup>3</sup>.

O objetivo destes cursos é apresentado pela ANQEP da seguinte forma: “estes cursos dão-lhe a possibilidade de adquirir habilitações escolares e/ou competências profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho”. Também é possível ler no mesmo sítio que os Cursos EFA se organizam “numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (...) e “no desenvolvimento de uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências”.

Temos então assistido nos últimos anos a uma preocupação governamental em promover e legislar acerca da formação e da sua importância na qualificação dos recursos

<sup>3</sup> In <http://www.angep.gov.pt/default.aspx> consultado a 18.04.2012

humanos para promover a tão almejada competitividade e empregabilidade e fazer face aos desafios da globalização.

A atualização do conceito de educação e formação de adultos tem vindo a ser traduzida através de diretivas internacionais que procuram, gradualmente, adequar os seus objetivos aos processos de desenvolvimento social, cultural, político e económico dos povos.

Na verdade, vários são os autores que, tal como Lima (2007), afirmam que a educação de adultos em Portugal revela-se, ao longo das últimas três décadas, um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas, como vimos anteriormente. O autor considera que a Educação de Adultos foi um setor sem lugar no quadro das políticas educativas ou objeto de uma presença apagada e intermitente, marcada por ausências, discontinuidades e abandonos, podemos dizer que à semelhança de todo o contexto europeu, mas com outros tempos.

### **3. Políticas de Educação, Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida – o lado (in)visível**

Parece de extrema importância refletir sobre as lógicas que subjazem as estas políticas educativas.

Em Portugal, nos últimos anos, a educação de adultos esteve subordinada às lógicas da formação profissional contínua, revelando uma deslocação da educação para a economia e para a gestão de recursos humanos. Aqui assistimos, segundo Lima (2007), a duas lógicas distintas: uma de controlo social – de regresso a orientações escolarizantes, sob controlo centralizado da política e da administração da educação (ensino recorrente) - sendo esta “escolarização” já abordada anteriormente como sendo um problema inerente á educação de adultos; e uma lógica de modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada – orientações de tipo vocacionalista e de produção de capital humano.

Estas discussões podem mesmo assumir como pano de fundo alguns dos mais recentes documentos relacionados com o campo da educação e formação de adultos. Podemos analisar, nomeadamente, o mandato das principais instâncias internacionais implicadas na educação e formação de adultos, sob a forma do Plano de Ação para a Educação de Adultos, da Comissão Europeia (2007) e do Marco de Ação de Belém, da UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) (2010), da CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos).

Pela análise comparativa dos dois documentos, podemos constatar que o Plano de Ação, apesar de mostrar preocupações com a inclusão e a justiça social e a cidadania, tende a apresentar um maior reforço da educação como meio para a eficiência económica, visível pela valorização, inclusivamente, de termos como “qualificação” e “competências”, encetando mudanças institucionais de capacitação das instituições para sustentar a competitividade da economia, visível também nas cinco mensagens-chave e nas suas estratégias de execução.

Por seu turno, o Marco de Ação parece demonstrar uma premência de uma política compensatória, preocupada com a atenuação das consequências de ruturas sociais, desocultando um conceito de educação voltado para a valorização da inclusão e justiça social e para a cidadania, como é visível, e fomentando, inclusivamente, mudanças de regime, reforçando a envôlvência do Estado e da sociedade civil no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas de aprendizagem e educação de adultos.

Há portanto, na atualidade, uma pluralidade de discursos vigentes e de orientações no campo da educação e formação ao longo da vida. Vemos, por um lado, uma envôlvência da União Europeia mais orientada para os resultados da educação de adultos na economia e, por outro, uma discussão conceptual e uma assunção de responsabilidades da UNESCO no balanço dos avanços alcançados na educação de adultos.

Mediante estas orientações europeias, podemos olhar para um documento/política nacional – Programa Operacional Temático para o Potencial Humano (POPH) - e discutir estas considerações.

Pela análise do relatório de avaliação do POPH, parece que ainda assistimos a uma perigosa interpretação da qualificação como solução para o problema da economia, do desemprego.

Tal como referem Carneiro *et al.* (2007: 76), “no Programa Operacional Temático em análise, o potencial humano é tendencialmente encarado na sua vertente económica, produtiva e competitiva”, onde vemos que “a educação e a formação, e mais ainda a aprendizagem, é substituída pela necessidade de qualificar para o emprego”.

Tal como salientam os autores, a vida humana não se restringe ao papel profissional, sendo que às vertentes pessoais, sociais, cívicas e vocacionais também se associa a aprendizagem como componente essencial para o exercício de cada uma dessas vertentes. Os dados desta análise levam a concluir que respostas de Educação e Formação de Adultos integradas em estratégias de intervenção territorial, articuladas com plano territoriais de

desenvolvimento social, poderão potenciar um aumento significativo, eficaz e eficiente, com efeitos duradouros da educação e formação de adultos.

Tal como acentua o POPH, esta formação deve ser considerada como um instrumento indutor de maior competitividade da nossa economia e de reforço da empregabilidade dos ativos; mas, salientam os autores anteriormente citados, esta hipervalorização do impacto da Educação e Formação de Adultos sobre a produtividade e o emprego deve ser temperada com a consideração dos efeitos que a mesma produz sobre a participação cívica, a autoestima e a procura ativa de emprego dos indivíduos.

Antunes (2008) também se pronuncia relativamente ao regresso da bandeira da educação ao longo da vida, nos anos 90, à agenda política das organizações internacionais. Segundo a autora, este regresso está bem documentado, manifestando, no entanto, diferentes ênfases e leituras a ressaltar:

Verifica-se uma subordinação ou substituição das aspirações democráticas de justiça e igualdade às orientações para a concorrência individual e a competitividade económica – restauração do crescimento económico; também é visível uma viragem discursiva da ênfase na educação para a aprendizagem – passa-se de um processo baseado nas atividades planeadas (educação) para um processo de natureza cognitiva interno ao sujeito (pode ocorrer incidentalmente ou por uma ação planeada – aprendizagem); ainda é visível uma deslocação dos discursos de um foco nas condições (*inputs*), para um foco nas realizações (*outcomes*), na aprendizagem e no aprendente; e, finalmente, assistimos ainda a preocupações com a participação e a autonomia e com a capacitação profissional – para benefício ou adaptação aos requisitos da economia.

Na verdade, tal como salienta a autora, e como vimos anteriormente, a educação/aprendizagem ao longo da vida não é um projeto inédito. E isto, apesar de ainda não haver consenso político neste desígnio.

Como vimos anteriormente, nos anos 70, o debate sobre a educação permanente decorreu no âmbito de organizações internacionais com capacidade limitada para pressionar as políticas nacionais. Mas no final dos anos 90, a União Europeia (UE) dispunha de poderes formais no campo da educação, desde o Tratado da União Europeia (TUE), e de influência e capacidade de intervenção nas políticas nacionais.

No Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida (1996) este conceito é integrado nos debates nacionais e acionado como instrumento de mudança dos sistemas de

educação e formação e de legitimação de políticas. Aqui, a UNESCO é uma câmara de debate, a UE torna-se um sistema de instituições e decisão e ações políticas e a OCDE encontrava-se algures entre este dois sistemas, mas com ressonância política.

A partir de 1994, “a UE assume um protagonismo-chave na definição dos contornos de um projeto de educação/aprendizagem ao longo da vida, que se torna uma estratégia política central em educação no início do séc. XXI”. E, desde 2000 que “a aprendizagem ao longo da vida constitui uma dimensão axial da política da UE para a economia do conhecimento, o emprego, a mobilidade e a inclusão social” (Antunes, 2008: 147).

A propósito da citada hipervalorização do impacto da Educação e Formação de Adultos sobre a produtividade e o emprego, poderemos apontar um dos mais recentes objetivos definidos pelo Ministério da Educação a propósito da aprendizagem ao longo da vida no Programa Educação 2015: “aumentar a participação dos adultos, em particular dos adultos pouco qualificados, na aprendizagem ao longo da vida”; buscando atingir a meta “até 2020, uma média de pelo menos 15% de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida”. Segundo este documento, o investimento a este nível da aprendizagem ao longo da vida, assegurado pela Iniciativa Novas Oportunidades, num esforço conjunto dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social, de parceiros sociais e comunidades locais, nomeadamente das comunidades educativas, e principalmente das escolas, dos Centros Novas Oportunidades e dos centros de formação, tem permitido alargar o leque de ofertas educativas nas escolas, abriu o sistema a novos públicos, criou condições de integração de mais jovens no ensino secundário e trouxe ao sistema jovens e adultos que o tinham abandonado precocemente.

Apesar de este documento não ser muito extensivo no que diz respeito à aprendizagem ao longo da vida – facto que também poderá revelar algumas considerações – será seguro afirmarmos que, atualmente, a componente discursiva sobre a Educação e Formação de Adultos nas políticas educativas parece estar a perder forças. Ainda assim, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional mantém o compromisso de continuar a “Qualificar os Portugueses” e a defini-la como uma “prioridade no presente e no futuro”, tal como podemos aferir na comunicação de Luís Capucha, em 2010, onde se traça uma estratégia renovada a prosseguir até 2015. Neste comunicado podemos ver que a estratégia renovada passará, entre outras coisas, por “cuidar da respetiva reputação [da Iniciativa Novas Oportunidades] e promovê-

la junto de públicos não familiarizados com novas formas da ‘escola’” e por “dar particular importância à relação entre a produção e a utilização das qualificações”.

#### 4. ‘Aprendizagem ao longo a vida’ e ‘qualificação’ e ‘emprego’ - considerações

Relacionar-se a *aprendizagem ao longo da vida* com a *qualificação* e *emprego* é, indubitavelmente, controverso.

Como vimos, a aprendizagem ao longo da vida é na atualidade perigosamente concebida como a solução para a competitividade da economia do mercado global.

Canário (2000) demonstra que um movimento que se destinava aparentemente a provocar um reordenamento dos processos e das organizações educativas é capturado pelos economicismos. Acreditando na insistência na importância estratégica da educação e da formação, explícita nas políticas, nomeadamente, o Livro Branco “Ensinar e aprender. Para uma sociedade cognitiva”, publicado pela Comissão Europeia, pareceria estar patente um interesse renovado pela educação entendida como um processo continuado ao longo da existência humana, mas também aqui a conceção de aprendizagem ao longo da vida como a solução para a competitividade da economia está espelhada, bem como no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão CE, 2000).

Lima (2007) aponta o Relatório “Educação, Um Tesouro a Descobrir”, dirigido por Jacques Delors para a UNESCO (1996) como uma das poucas exceções de documentos normativos de circulação internacional que recusam orientações economicistas, criticando a “pressão da competição”, levando “a retomar e atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (UNESCO, 1996: 15, cit. por Lima, 2007: 23). Assumem-se quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser. E assim questionam-se políticas educativas de longo prazo e “políticas de vista curta” (Lima, 2007: 150).

Tal como indica Canário (2000), o movimento de educação permanente surgiu num contexto de rutura e de crítica ao modelo escolar que conduziu a uma crise mundial da educação. A publicação do anteriormente referido Relatório Faure (1972), pela UNESCO, um relatório sobre a educação que enfatiza o processo de “aprender a ser”, por oposição a uma lógica de acumulação de conhecimentos, representa, para Canário (2000), um ponto de viragem

no pensamento sobre a educação. Ponto de viragem este que, como vimos, tomou mais tarde outro caminho, tendo consistido, entre 1999 e 2006, nas palavras de Paula Guimarães (2011: 484):

“...numa *política de transição*. Esta política, por um lado, retomou princípios referenciáveis à abordagem das políticas de educação para o controlo e para a reprodução social, enquanto emergiam tendências de políticas ‘mínimas’ de educação e formação para a competitividade. Nesta transição, alguns indícios sugeriram ainda aspectos característicos da abordagem das políticas participativas de educação crítica, embora, em diversas situações, estes aspectos denotassem a ressemantização de modos de pensar e de agir de raiz emancipatória, reflexiva e problematizadora subordinada a princípios de gestão de recursos humanos”.

Ora, uma política educativa orientada segundo a lógica economicista significa o afastamento do ideal de educação para todos, dando lugar à superiorização das aprendizagens úteis e eficazes de alguns. Verifica-se uma “pedagogização quase totalitária dos problemas sociais” nos discursos dominantes sobre a relação entre desemprego e aprendizagem ao longo da vida – o desemprego passa a ser redefinido “como um problema de aprendizagem que deveria ser resolvido por cada indivíduo”, pois é um problema de “pessoas deseducadas” (Nóvoa, 2002: 141, cit. por Lima, 2007: 21).

Coimbra (2006: 140) afirma que “a formação não gera emprego”. Nem a economia do conhecimento, nem a produtividade, nem a competitividade, nem a empregabilidade fornecem ao cidadão uma razão para aprender e, especialmente, para daí fazer depender os seus projetos futuros.

Tal como salienta Souza (2006, citando Cresson, 1996), está ultrapassada a imagem de educação e formação como ferramentas suficientes para uma “empregabilidade vitalícia”. Atualmente, a educação permanente e a formação contínua são indispensáveis para apoiar os percursos profissionais bem mais complexos devido à inovação tecnológica ou às alterações na organização do trabalho.

É então com muita facilidade que se tratam conceitos como formação ao longo da vida, aprendizagem ao longo da vida, sociedade da aprendizagem, ou da informação ou do conhecimento (Lima, 2007). Por isso, parece-nos importante diferenciar estes conceitos. Como refere Lima (2007), a educação remete para esforços sistemáticos, para ações, decisões e estratégias deliberadas, no contexto de organizações formais, de que se esperam resultem aprendizagens; a aprendizagem tem um significado mais comportamental e individual, relevando não apenas de ações de educação formal ou não formal, mas também de situações experienciais sem caráter estruturado e intencional. Neste sentido, a aprendizagem é também

uma decorrência da vida, portanto, a sua utilização como sinónimo de educação será inadequada.

Outro aspeto importante é salientado por Field (2001) que defende que a deslocação semântica de “educação ao longo da vida” para “aprendizagem ao longo da vida”, anteriormente abordada, encerra também formas de discriminação estrutural, encoraja a procura de soluções individuais e responsabiliza os indivíduos pelo próprio bem-estar, colocando, por isso, desafios novos e contraditórios quer para a comunidade política quer para a comunidade da prática crescentemente fragmentada.

É incontornável, a ‘promiscuidade significadora’ que o campo das políticas de educação e formação de adultos trazem para a discussão destas problemáticas. Barros (2011: 20) recusa a possibilidade de existência de um olhar despolitizado sobre os conceitos críticos e pedagógicos do campo da educação de adultos, alertando para o processo de “ressemantização política” que, nas últimas décadas, tem atingido o quadro crítico e conceptual da educação de adultos. Também esta autora lança a dúvida de que a educação cumpra atualmente a sua dupla missão de, por um lado, potenciar o enraizamento de cada indivíduo à ordem social que o precede e, por outro, impulsionar a transformação do indivíduo e da sociedade. Deste ponto de vista, a autora demarca claramente duas épocas, caracterizadas por visões político-filosóficas diferentes: uma primeira, na última metade do século XX, que intitula de dourada, e que é caracterizada pela expansão mundial de práticas de educação de adultos, de acordo com a perspetiva da educação permanente, e acompanhada por elevados índices de crescimento económico nos países ricos. A outra época, à qual a autora chama negra, rapidamente substitui a de ouro, e é caracterizada pela perspetiva da aprendizagem ao longo da vida.

É de salientar que as duas perspetivas atribuem papéis e missões manifestamente contraditórias à educação de adultos: se a primeira desabrocha enquanto tentativa de defesa do bem comum através da edificação de uma sociedade de aprendizagem, a segunda surge nos anos oitenta e afirma-se quase de forma hegemónica do ponto de vista teórico e conceptual no início do século XXI, como estratégia de defesa dos interesses privados através da estruturação de uma sociedade cognitiva (Barros, 2011: 182).

Barros (2011) clarifica que a opção política por um ou por outro paradigma educativo tem implicações bem distintas, mas igualmente sérias, na vida dos indivíduos e da sociedade: enquanto a educação permanente é legatária de uma tradição de manancial crítico fundado nas correntes de pensamento marxista e neo-marxista, e se eleva a partir dos ideais democráticos e



da defesa dos direitos humanos, a aprendizagem ao longo da vida é descendente de uma tradição tecnocrática e gestonária alicerçada na escola de pensamento funcionalista.

Enquanto a educação permanente pretende que o ser humano se construa como cidadão e sujeito ator do seu processo existencial, a aprendizagem ao longo da vida pretende convertê-lo em objeto. A pessoa já não interessa enquanto cidadã, mas enquanto consumidora de qualificações e competências, o que a coloca ao serviço da lógica economicista e de mercado – ideia que já Stoer e Magalhães (2005) apontam. Assim, enquanto a primeira se assume, na sua essência, autêntica e transformadora, a segunda, sendo-o na sua aparência, apenas pretende a todo o custo (custo do trabalhador) o aumento da eficácia da atividade produtiva, a gestão da força de trabalho, a prevenção da conflitualidade social e a promoção da adaptabilidade da pessoa através do desenvolvimento de competências.

Ora, se a verdadeira prática de educação de adultos é a que se entende não como fim, mas como meio de consciencialização, que conduzirá à ação transformadora e libertadora, a aprendizagem ao longo da vida não pode ser considerada como tal, já que ela não promove nem deseja a reflexão, a problematização e a comunicação. No seu cerne, o paradigma da aprendizagem ao longo da vida procura, por todos os meios ao seu alcance, impedir o ser humano de realizar a sua vocação ontológica de ser, assegurando-se de que este é um filiado não crítico, que não oferece qualquer resistência ao atentado pessoal e social de que é vítima. Vivendo numa altura em que se apregoa o crescimento e a estabilidade económicos alicerçados na redução de custos laborais, agora, mais do que nunca, é importante cultivar a consciência crítica e questionar a atual distribuição social de poder.

Por conseguinte, Barros (2011: 150) afirma que a disseminação da aprendizagem ao longo da vida, a qual é, indubitavelmente, “a perspetiva político-filosófica dominante neste início de século” significa a destruição efetiva dos ideais da educação permanente e um empobrecimento do campo da educação de adultos já que, nesta perspetiva, a educação de adultos é equacionada como apenas mais um serviço em prol do consumo, perdendo, assim, todo o cariz de base comunitária e popular. Desta maneira, assistimos à substituição do paradigma da educação permanente, o qual impele “à salvaguarda da democratização da sociedade (...) e à transformação social, cuja finalidade tem sido ao longo do tempo a de contribuir para criar comunidades mais esclarecidas e sociedades que sejam tendencialmente mais justas e mais livres” (Barros, 2011: 185), por um outro – o da aprendizagem ao longo da vida – que instrumentaliza o ser humano em todas as suas dimensões, transformando-o em

titere da lógica neoliberal e individualista. A pessoa e a sociedade querem-se, assim, destituídas do seu carácter político, atuante e interventivo.

Ao invés de se ajustarem os pressupostos e interesses da economia para que estes possam servir o interesse humano, obriga-se o ser humano a ajustar-se à lógica da economia para que este possa servir os pressupostos e interesses económicos. A pessoa é, assim, sufocada na sua essência. Por isso, como refere a autora, podemos defender que reduzir a formação às suas componentes/dimensões técnicas, de lógicas de empregabilidade, é privá-la das condições para poder desenvolver o processo formativo – a *aprendizagem*. Reduzindo demasiado o foco, corre-se o risco de não haver aprendizagem com significado. Por isso é que podemos afirmar que o conceito de aprendizagem ao longo da vida tem sido alvo de abuso (Field, 2006), pois houve uma excessiva focalização da educação/formação em aspetos técnicos, não como uma aprendizagem, efetivamente.

Contudo, Field (2006) considera que se deve continuar a manter a expressão aprendizagem ao longo da vida e a falar e escrever sobre ela, sobretudo, pelo fórum intelectual e pela problematização e reflexão constante que esta discussão promove e porque, invariavelmente, ela incorpora a capacidade de aprender continuamente durante toda a vida, adquirindo novas capacidades, ideia e aptidões, o que é pré-condição para responder à mudança e à flexibilidade.

## **5. Educação e Formação de Adultos – tensões e desafios**

Podemos de facto afirmar que há uma certa tendência a uma deturpação dos objetivos da educação de adultos, presentes nos seus precedentes de educação/aprendizagem ao longo da vida, provocada por exigências economicistas que a responsabilizam pela consecução de mudanças no panorama económico do país, no que diz respeito à empregabilidade e competitividade da economia portuguesa. O envolvimento do Governo/UE nas iniciativas de Educação de Adultos foi essencial na sua legitimação e apoio mas parece ter imputado exigências mais economicistas do que transformadoras e conscientizadoras dos indivíduos.

Efetivamente, a Educação de Adultos não deve ser alheia a estas tensões, mas também não deve ser uma “mera estratégia de gestão da crise” (Melo; Lima; Almeida, 2002: 107). Mas, de facto, à semelhança do que Paulo Freire (1996: 126) defende, “se a educação não pode

tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”, “se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela” (Freire, 2008: 91).

Mediante estas discussões, importará recuperar alguns importantes contributos teóricos do campo da educação e formação de adultos.

Apesar de todas as problematizações referidas, o conceito de Educação Permanente é ainda fulcral neste campo e continua a assentar nos seguintes pressupostos essenciais: o homem é um ser inacabado; uma sociedade de mudança exige uma educação permanente; já não se trata de adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo da vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’ (Faure, 1981:10).

Vários autores consideram que atualmente são três as tendências dominantes que definem as práticas de educação e formação de adultos: a andragogia, a reflexão crítica, e a aprendizagem transformativa e a responsabilidade social (Quintas, 2008: 20-21).

A introdução do conceito de andragogia no domínio da educação e formação de adultos remonta aos anos 60 e Knowles (1975) é o seu intérprete mais conhecido. Segundo Knowles, à medida que as pessoas amadurecem e se tornam adultas sofrem transformações que afetam as suas predisposições para a aprendizagem. A andragogia defende a existência de seis indicadores de diferenciação dos adultos perante os processos de aprendizagem: necessidade de saber, conceito de si, papel da experiência, vontade de aprender, orientação da aprendizagem e motivação (Quintas, 2008: 22).

Freire (2005) e Brookfield (1986) consideram que no cerne de uma democracia participativa está a capacidade dos cidadãos para questionarem ações, explicações e decisões, bem como a capacidade para imaginarem e proporem alternativas que sejam mais justas e adequadas. Neste sentido, propõem que nas práticas de educação e formação de adultos seja dada prioridade ao desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica.

De acordo com Merizow (1996: 162, cit. por Quintas, 2008: 24), “a aprendizagem é concebida como um processo de utilizar as interpretações anteriores com vista a construir uma interpretação nova ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência atual, em ordem a guiar a ação futura”. Ao conceber a aprendizagem dentro desta linha, o indivíduo, revê essas interpretações prévias, para que possa construir novas interpretações sobre o presente.

A educação e formação de adultos, entendida numa perspetiva de responsabilidade social, vai para além da ajuda a dar aos formandos na aquisição de informações e de

conhecimentos, para a procura e o desenvolvimento de ações que têm em vista encontrar soluções. Através da participação, os adultos desenvolvem ou adotam atitudes e valores e fazem julgamentos morais relacionados com os seus papéis enquanto cidadãos (Quintas, 2008: 20-21).

A educação contínua é, de facto, uma necessidade estrutural na sociedade do conhecimento. Atualmente, os contextos de vida trazem-nos situações complexas para as quais a educação contínua, a educação ao longo da vida, é vital. A mudança social é tão ampla e tão profunda que impõe constantemente novas necessidades de adaptação aos indivíduos de modo a poderem atuar, a viver. As experiências passadas não nos munem de ferramentas para lidar com novas situações – daí a necessidade de formação ao longo da vida.

O advento desta sociedade do conhecimento, assim designada por priorizar o conhecimento, proveniente da educação e formação, como recurso económico básico da sociedade, como temos vindo a fundamentar, anuncia uma nova conjuntura (Hargreaves, 2003). Não esquecendo que a educação, por si só, não compensa a sociedade, este tipo de sociedade promove a fomentação de oportunidades, de qualificação e de atualização profissional. Mas, tal como refere Lima (2009), isto não significa

“que aceitando que a educação e o aprendizado não podem conseguir tudo, a gente aceite automaticamente que esteja subordinada mecanicamente devido à sobredeterminação que atualmente está simbolizada pelo novo paradigma instrumental da aprendizagem e pelas ideias de ‘aprender para ganhar dinheiro’, ‘modelos de utilidade’ ou ‘habilidades economicamente valiosas’”<sup>4</sup>.

Na verdade, aquilo que trespassa do contacto com a atual população dos Cursos EFA permite-nos concordar com as palavras de Licínio Lima (2008) “o nosso problema é educativo” pois “não temos retaguarda educativa”. Se o problema é a falta de retaguarda educativa, a formação profissional certamente não o colmatará. Por isso, falar de *educação* e *formação* de adultos parece ser o problema central, num país com forte carências de educação popular.

## **6. *Identities aprendentes* – a demanda da sociedade atual?**

O ajuste da pessoa à lógica da economia de que temos vindo a falar dá-se pela necessária rotulagem da mesma como ‘pessoa aprendente’. Esta ‘pessoa aprendente’ surge atualmente como padrão, como norma, como referência, a partir da qual os demais são

---

<sup>4</sup> In <http://www.icae2.org> consultado a 21.06.2012.

definidos, avaliados e julgados. Poderemos estar a assistir atualmente a uma nova roupagem das políticas da diferença. Segundo Stoer e Magalhães (2005), os *discursos científicos* sobre as diferenças são parte de um ato instituidor que determina e legitima determinados seres, entidades, indivíduos e estados como “objetos” de conhecimento. Subvertendo esta legitimação epistemológica e política, o argumento para a reflexão destes autores é partir do questionamento dos *diferentes* como interlocutores e não como entidades a quem a voz deve ser devolvida na nossa generosidade política - pois “a diferença somos nós” (Stoer e Magalhães, 2005: 10). Na perspectiva dos autores, deixou de haver um centro privilegiado a partir do qual se pode determinar quem são os outros, quem são os diferentes. Há que assumir que já não somos o “nós” privilegiado a partir do qual os “outros” são determinados como tal. Temos de arrogar que ‘nós’ é que somos diferentes, ‘nós’ é que, literalmente, marcamos a diferença, portanto, os ‘outros’ só assim são determinados por ‘nós’.

Stoer e Magalhães (2005: 10-11) afirmam que “o mercado é a instância que, na emergente ontologia social, define a inclusão, substituindo-se dessa forma às funções do estado-nação e ao seu modelo de proteção social, sobretudo tal como se desenvolveu sob a égide do estado de bem-estar social”. Segundo os autores, o mercado foi criando um espaço global onde todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, parecem ser incluídos como consumidores. Nesta lógica, as diferenças e as necessidades que derivam dessas diferenças e da sua afirmação são, elas próprias, transformadas em mercadorias, provocando, paradoxalmente dessa forma, um esbatimento da diferença. Define-se então a inclusão baseando-se na exclusão – ou na tentativa da erradicação – da diferença.

Esta construção da inclusão com base naquilo que as pessoas partilham, no que têm em comum, ou seja, na noção de que todos são ‘mercadoria’, conduziu inevitavelmente, tal como abordamos anteriormente, a diferentes formas de exclusão económica, social, política e cultural – quem não é consumidor, é excluído. Assim sendo, quem não se constrói continuamente numa atitude de aprendizagem ao longo da vida, já não serve as demandas da sociedade do conhecimento. Tal como salienta Dubar (2000: 112):

“não é a escola nem a empresa (mesmo coordenadas) que produzem as competências de que os indivíduos têm necessidade para acederem ao mercado de trabalho, obterem um salário e para se fazerem reconhecer: são os próprios indivíduos. Eles são responsáveis pelas suas

competências nos dois sentidos do termo: cabe-lhes a elas adquiri-las e são eles que sofrem se as não possuem”<sup>5</sup>.

Com o advento da sociedade do conhecimento, os indivíduos são cada vez mais definidos não pelos empregos que têm (como anteriormente) mas pelos conhecimentos/competências que conseguem acumular, tal como, entre outros, fundamenta Sennett (2001). O próprio conhecimento globalizou-se, articulando-se de uma forma sem precedentes como sistema de produção, distribuição e consumo do capitalismo.

Segundo Stoer e Magalhães (2005), neste contexto, compreende-se a forte pressão sobre os conhecimentos, sobretudo escolares, para que estes se construam sob a forma de competências. Na medida em que as funções produtivas se vão articulando com a permanente inovação proporcionada pela circulação intensiva da informação, do conhecimento, quer pela emergência contínua de necessidades-mercadorias, os saberes ocupacionais e profissionais são reconfigurados como *competências*. E “é este conhecimento traduzido em competências que desencadeia, simultaneamente, a tentativa do sistema educativo procurar atualizar a sua estrutura curricular para responder às novas exigências de um mercado de trabalho, em vias de reconfiguração” (Stoer e Magalhães, 2005: 12). Ao mesmo tempo, assim se justifica esta nova necessidade de legitimar os conhecimentos formadores do indivíduo, que são agora reconhecidamente menos centrados na escola e, parece, mais baseados na experiência. E é assim que [aparentemente] se reencontra “um novo impulso emancipatório através da educação” (Stoer e Magalhães, 2005: 12).

As novas “tecnologias educativas”/novas conceções da educação, as possibilidades de assumir novos caminhos educativos, as articulações formando-aprendizagem a cada dia desestabilizam antigas noções de *aprender*, implodem, então, as noções tradicionais de educação, de aluno, de professor, de saber, e parecem, de facto, dar um novo impulso emancipatório à pessoa... Todas estas transformações afetam, sem dúvida, as formas de viver e de construir o que aqui chamamos de *identidades aprendentes*. Inclusivamente, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto, quanto mais não seja por comparação

---

<sup>5</sup> Traduzido livremente de: “Ce n’est plus ni l’école ni l’entreprise (même coordonnées) qui produisent les compétences dont les individus ont besoin pour accéder au marché du travail, obtenir un revenu et se faire reconnaître: ce sont les individus eux-mêmes. Ils sont responsables de leur compétence dans les deux sens du terme: c’est à eux de les acquérir et c’est eux qui en pâtiront s’ils ne les ont pas” (Budar: 2000: 112).

com o padrão de “pessoa aprendente” a partir do qual todas as outras são subjugadas pelas contingências sociais, culturais e económicas atuais.

Atualmente, aprender não é apenas, pois, uma questão pessoal, mas é social e política. “Aprender” é aprendido, ou melhor, construído ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.

E tal como temos vindo a argumentar, e nas palavras de Louro (2001: 21), “passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais” sendo que até mesmo “os corpos dos indivíduos devem pois apresentar marcas visíveis deste processo”, pois estas marcas tornam-se uma referência através da qual os indivíduos são valorizados socialmente.

## 7. Educação ao longo da vida – a construção de *identidades aprendentes* ou de uma ‘pessoa diferente’<sup>6</sup>

Parece notória a necessidade de voltar às palavras de Freire (2005: 31), e ver que “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõe a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais”. Parece-nos que poderá residir nesta inquietação não só esta “trágica descoberta”, este processo de “humanização”, mas também uma evidência reativa à “desumanização” resultante de “uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores” (Freire, 2005: 33) e que, por isso, leva as pessoas a “ser menos”, a viver aquém.

Tal como refere Freire (2005: 33), “o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos”. Esta luta poderá ser simbolicamente interpretada no âmbito da educação e formação de adultos. É na inconclusão dos seres humanos e na consciência que dela têm que a educação se assume como um quefazer permanente. “Para *ser* tem que *estar sendo*” (Freire, 2005: 84). A dita “opressão”, a desconexão à sociedade do conhecimento é, à semelhança do que Freire (2005) chama de desumanização, uma viabilidade, mas deve ser um desafio para as pessoas e não um freio na busca do “ser mais”. E este será o fundamento do ímpeto da construção de *identidades aprendentes* – a busca do ser mais.

Talvez poderá ser isto mais um sinal dos tempos, nesta era de novas conjeturas sociais e capitalistas que a globalização despoletou, onde os indivíduos tentam não submergir, lutando por manter a capacidade de se afirmar como pessoa. Tal como fundamenta Richard Sennett

---

<sup>6</sup> Referência a uma designação dada por uma das entrevistadas desde estudo, aquando a sua entrevista.

(2001), constata-se que o novo capitalismo flexível, com a sua ânsia pelos resultados, está a gerar uma sociedade concentrada apenas no momento imediato, cujos valores contribuem para corroer o caráter humano. E neste novo capitalismo, o projeto reflexivo do *self*, como “manutenção de narrativas biográficas coerentes ainda que continuamente revistas” (Giddens, 1997), ocorre num contexto de escolha múltipla, filtrada através dos sistemas capitalistas abstratos.

A busca de sentido passa também por questionar como vamos moldar o nosso futuro numa sociedade na qual os indivíduos não estão seguros de serem necessários aos seus semelhantes. É necessário instigar uma maior flexibilidade, assumindo um crescente controlo de si mesmo, enquanto pessoa desdobrada em múltiplas identidades, que se tentam encontrar numa sociedade em constante mudança. Esta demanda parece aproximar-se daquela noção de educação permanente que, inclusivamente, Barros (2011), entre outros, fundamenta.

Devemos reconhecer, tal como salienta Charlot (2004: 18) que formação e trabalho não são meros objetos, mas são também atividades com valor de uso, experiência, reinterpretação e apropriação do objeto pelo sujeito, ação e interação contextualizada, produtoras de (re)construções sociais, de normas, de aprendizagens e de saberes suscetíveis de um enriquecimento do objeto que as antecede. A atividade é, por isso, mobilizadora do(s) sujeito(s), implicando-o(s) no uso de si e na apropriação do sentido de si-no-mundo. O ser humano constrói-se ao formar-se.

Neste sentido, a formação é, conforme reconhece Barbier (1996: 22), um investimento consentido, cujo sentido “está intimamente ligado ao significado que [o formando] atribui globalmente à sua dinâmica de mudança”. Assim, as predisposições dos atores/autores para a formação e o reconhecimento da sua importância no/para o trabalho concreto no qual se investem, ou querem vir a investir, constituem um envolvimento consolidador de dinâmicas identitárias: de ‘diferenciação’, ‘confirmação’, ‘afirmação’, ‘preservação’, ‘reserva’, ‘aquisição’ ou ‘restauração’ identitária (Barbier, 1996: 22).

Segundo Barbier (1996):

As dinâmicas de ‘diferenciação identitária’ são próprias de indivíduos empenhados num processo de mobilidade socioprofissional que dispõem de uma imagem positiva do seu poder de gerir as suas transformações identitárias – atribuem à formação uma significação de continuidade de um itinerário pessoal, de realização, o que justifica importantes investimentos pessoais;



As dinâmicas de ‘confirmação identitária’ são próprias de indivíduos que já efetuaram um percurso de mobilidade social mas que sentem falta de algumas marcas de reconhecimento social – atribuem à formação uma significação de legitimação do itinerário percorrido;

As dinâmicas de ‘afirmação identitária individual e coletiva’ são características dos indivíduos comprometidos numa ação ou num projeto de grupo tendo como objetivo de otimização desse projeto, sendo que o aumento da sua autoestima passa, nesse caso, pela melhoria percebida numa ou várias dimensões da identidade social – atribuem à formação um significado de aumento de eficiência;

As dinâmicas de ‘preservação identitária’ são típicas dos indivíduos que, estabelecidos numa posição vista como satisfatória, percebem o seu meio ambiente como ameaçador a essa posição – atribuem à formação um significado de defesa;

As dinâmicas de ‘reserva identitária’ são específicas dos indivíduos que tiveram um percurso muito diversificado e experimentam um sentimento de falta de coerência e de unidade identitárias – atribuem à formação um significado de preparação para oportunidades futuras;

As dinâmicas de ‘aquisição identitária’ são características de indivíduos que tiveram um percurso que não lhes confere reconhecimento social – atribuem à formação um significado de acesso ao grupo de referência;

As dinâmicas de ‘restauração identitária’ são distintivas dos indivíduos cuja postura desvaloriza as suas próprias experiências – atribuem à formação um significado de rutura com o itinerário anterior e de construção de uma nova imagem.

Como afirma Louro (2001: 12), num outro contexto, “somos sujeitos de muitas identidades”; essas múltiplas identidades podem ser provisoriamente atraentes e, depois, parecerem descartáveis, sendo rejeitadas e abandonadas. “Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes”. As *identidades aprendentes*, tal como outras identidades, têm um caráter fragmentado, instável, histórico e plural e fortemente relacionado com o meio envolvente.

A aprendizagem é, tanto do ponto de vista antropológico, como pedagógico e social uma condição/obrigação da existência (Dubar, 2000) e uma questão de mobilização e de sentido na aproximação do sujeito ao saber que supõe uma aproximação ao mundo. Tal como refere Silva (2005: 2075), trata-se de uma aproximação ao saber em que a subjetividade e o envolvimento do sujeito em atividades significativas são fundamentais. Como salienta Dubar (2000: 184), “os saberes incorporados progressivamente pelo ser humano em devir são antes saberes de ação

experimentados numa prática significativa, quer dizer ligada a um envolvimento pessoal”<sup>7</sup>, o que se aplica tanto às atividades intelectuais como manuais. A aprendizagem é, pois, uma construção de significados, de sentidos, de identidades.

Charlot (2000: 34) sustenta a aprendizagem numa condição antropológica da existência – “nascer é ver-se submetido à obrigação de aprender” – e isto faz de cada indivíduo um sujeito aprendente. E, como salienta Silva (2005: 2076), o sentido que pressupõe a aprendizagem e a formação é uma questão central, nomeadamente quando falamos da relação entre formação e construção de identidade(s).

Cada vez mais as pessoas são chamadas a lidar com o imaterial, com o intangível. O mundo apresenta-se crescentemente abstrato, menos evidente e demanda o domínio dos códigos para sua apreensão. É exigido às pessoas que pensem sobre si mesmas, sobre o seu percurso, sobre o seu passado, sobre o seu futuro, sobre a sua aprendizagem, como que numa constante busca de sentido para o que nos rodeia e para o que nos atravessa e para o que guardamos dentro de nós.

Aquilo que aqui chamamos de ‘identidades aprendentes’ é o processo de humanização da pessoa, é o processo de construção do si em devir, que se desenvolve através da aprendizagem como construção de significados e de sentidos. A formação surge então como o “investimento consentido” (e não um investimento imposto) cujo sentido está inexoravelmente ligado ao significado da mudança na pessoa que a aprendizagem como descoberta transporta. Para nós, as identidades aprendentes são a condição humana incontornável para o desconectar da educação ao longo da vida das lógicas economicistas e adaptativas imputadas pelas políticas educativas no âmbito da educação e formação de adultos. As identidades aprendentes são a nossa “utopia provisória”.

---

<sup>7</sup> Traduzido livremente de: “...les savoirs incorporés progressivement par l’être humain en devenir sont d’abord des savoirs d’action expérimentés dans une pratique signifiante, c’est-à-dire liée à un engagement personnel” (Dubar, 2000: 184).



## Capítulo III - Enquadramento Metodológico

### 1. Questão de partida

- Que processos operam na (não) construção de identidades aprendentes?

### 2. Objetivo Geral e Objetivos Específicos

- Analisar percursos formativos e dinâmicas profissionais, sociais e pessoais dos adultos dos CNO do concelho de Guimarães.
  - Descrever o percurso formativo dos adultos encaminhados para respostas formativas externas aos CNO, no ano de 2008.
  - Estabelecer correlações entre formação temporalmente localizada e posteriores dinâmicas profissionais, sociais e pessoais.
  - Identificar, junto dos adultos acompanhados, os processos subjacentes à (não) construção de identidades aprendentes.

### 3. Paradigma(s) de investigação

Como sistema conceptual que permite explicar um determinado conjunto de fenómenos, um paradigma é uma matriz de análise e compreensão da realidade, compartilhada por uma comunidade científica. Burrell (1999: 447) defende que o conceito de paradigma deve ser entendido como “uma forma de ver o mundo e como este deveria ser estudado” que permite “fundar um edifício conceptual comum” entre um grupo de cientistas.

O conceito de paradigma é entendido por T. Kuhn (1970: 13) como “aquisições científicas universalmente aceites que fornecem modelos de solução de problemas”, constituindo um sistema unitário e coerente de produção de teorias, métodos e meios de definição de dados num certo domínio.

O modo de configuração das nossas práticas investigativas é trespassado por um “quadro de significado” (Giddens, 1996: 162), por uma estrutura conceptual, que revela a forma como nos posicionamos na construção de um saber. Esse quadro de significado (in)forma a nossa ação numa busca de interpretação de uma realidade que apenas existe nos constructos, nos significados atribuídos pelos atores sociais, por referência aos contextos em que vivenciam, experimentam e se desenvolvem. Procuramos interpretar essa realidade, confrontando as

diferentes construções dessa mesma realidade, auscultando os significados socialmente construídos, pelos atores sociais.

Ao procurar fazer essa interpretação da realidade, não podemos esquecer que os dados de uma investigação são sempre seleções da realidade, baseadas nas mundividências ou nos modelos teóricos do seu tempo e filtradas pelas perspectivas de certos grupos específicos, de cada época (Castro, 1996: 119). Na medida em que “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios”, todo o conhecimento científico é autoconhecimento, o que torna a ciência autobiográfica. É, então, necessária “outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo, que não nos separe e antes nos una, pessoalmente, ao que estudamos” (Santos, 1999: 52-53).

De acordo com De Bruyne (1975) a investigação subdivide-se em quatro pólos. O primeiro pólo a que este autor faz referência é o pólo epistemológico, que diz respeito às questões do conhecimento, funcionando pela lógica da descoberta e estando presente, de forma mais evidente, numa fase inicial do trabalho. É neste pólo que problematizamos a realidade que nos envolve e que queremos investigar, refletindo sobre a complexidade do nosso objeto de estudo. Quando estamos a tentar definir o nosso objeto de estudo, a delimitar o nosso campo de investigação, a discutir a designação do nosso trabalho, estamos, no fundo, a trabalhar as questões epistemológicas. Há que esclarecer que estas são uma constante ao longo de todo o trabalho de investigação, já que condicionam e determinam o rumo que este pode vir a tomar, conferindo-lhe sentido e validando-a.

Deste modo, a reflexão tem que estar sempre presente no seu decurso, o que faz com que não se possa considerar o investigador como neutro ou imparcial. Ele envolve-se na investigação, analisa-a e critica-a, não se cingindo à simples verificação dos factos. Esta lógica de reflexão, além de apelar à participação do sujeito investigador, exige que este interprete a realidade, olhe o real, o apreenda e o traduza. É daqui que resultam os diferentes olhares que podem surgir acerca de uma mesma realidade, já que cada um de nós possui formas diferentes de a interpretar.

Segundo De Bruyne (1975), no domínio do campo axiológico, estão presentes os valores partilhados dentro de uma sociedade, assim como os valores individuais do investigador, que interferem no modo como se percebe e estuda uma determinada realidade. Quando optamos por determinada abordagem em detrimento de outra, estamos já a fazer escolhas, nas quais os nossos valores individuais e sociais impõem determinadas orientações específicas à investigação. O campo axiológico é uma constante ao longo de todo o trabalho, pois ela é feita

de opções do investigador e determinada pelas percepções que este tem, ou ganha, acerca do objeto de estudo, o que acaba por influenciar o decurso da investigação.

Estamos, então, no domínio do campo doxológico de De Bruyne (1975), que diz respeito às concepções do senso comum acerca de determinada temática, constituindo o campo do saber não sistematizado, o campo da linguagem e das práticas quotidianas, consistindo, no fundo, o campo relativo ao senso comum.

Ao construir o enquadramento conceptual ou teórico da investigação, recorreremos a um conjunto de autores que elucidam acerca de determinados conceitos, considerados pertinentes na abordagem a esta realidade. Segundo De Bruyne (1975) esse é o domínio do pólo teórico, sustentado pela construção de uma base teórica.

Portanto, numa investigação, situarmo-nos do ponto de vista epistemológico é, ao mesmo tempo, imiscuirmo-nos com a realidade que estudamos e com o conhecimento senso-comunizado que temos sobre ela, construído à luz dos nossos valores, ao qual temos de juntar, além do que os autores conceptualizam sobre o tema, os constructos teóricos dos atores sociais que conosco interagem nessa realidade sobre a qual pretendemos construir conhecimento.

É então notável como não podemos separar o investigador e a pessoa que investiga como ser humano pois percebemos rapidamente que não somos seres neutros axiologicamente e que quando “partimos” para uma investigação, partimos com tudo aquilo que nos constitui, com as nossas impressões vindas do nosso senso comum, com os nossos valores, com as nossas representações, com as nossas “inclinações”, etc., ou seja, partimos com as nossas vivências.

Ao iniciar este estudo/investigação, não nos pudemos desligar do facto de também pertencermos, indiretamente, a este público estudado. Pertencemos a alguns dos percursos que os adultos tomaram na sua construção de identidades aprendentes. Como Formadora de Cursos de Educação e Formação de Adultos, é inevitável não possuir algum conhecimento sobre a realidade que estudamos. Não consideramos, no entanto, este facto como perturbador mas sim como uma mais-valia, como um desafio, e acima de tudo como um facto inevitável. Isto porque, ao contrário daquilo que pensavam os positivistas, quer queiramos quer não, quando estamos a fazer uma investigação, estamos implicados. Quando se opta por determinada forma de produzir conhecimento científico, os valores pessoais e sociais estão implicados, mesmo que tenhamos ou não disso consciência.

A inexistência de implicação, não significa que exista mais objetividade. De acordo com Ardoino (1992), a implicação envolve-se com processos, dinâmicos, temporais e complexos denunciando assim, não neutralidade/imparcialidade e subjetividade do investigador.

É disso que se trata esta investigação. Assumindo-nos num paradigma construtivista, interpretativo da realidade, de um ponto de vista epistemológico, procuramos compreender as diferentes construções dessa realidade, ou os significados elaborados pelos atores sociais (adultos/as), no seu processo de construção de identidades aprendentes. Tratando-se de uma investigação *em* educação (Berger, 1992) a nossa tarefa na construção do saber é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem o discurso de que já são portadores, numa relação de ajuda, num processo reflexivo com os outros atores, visando evidenciar o fundamental na sua prática.

O facto de nos situarmos num paradigma compreensivo e interpretativo, influencia, em muito, a forma como vemos os métodos e as técnicas que adotamos ao longo da nossa investigação. Mesmo tratando-se de um processo investigativo que foi despoletado por uma necessidade manifestamente assumida pelo Grupo de Temático em que nos viemos a incluir, processada pelo inquérito por questionário, consideramos que, a forma como a auscultação da amostra foi desenvolvida, foi amplamente influenciada por uma sustentação teórica e um posicionamento epistemológico que imputaram a este processo marcadamente objetivista, um cariz compreensivo e interpretativo que é inerente ao paradigma onde nos encontramos.

Portanto, parece possível que mesmo percorrendo um método de estudo comumente reconhecido como positivista, como quantitativo, onde a realidade é mensurável e explicada por relações de factos, a forma como se interpreta e se procura compreender os dados assim apreensíveis pode ser informada por um paradigma qualitativo, onde a realidade se apresenta múltipla, holística, divergente e construída.

Esta forma de ser, de estar e de ver pareceu reforçar uma outra abordagem que neste estudo viria a ser construída e que se personificou numa investigação mais complexa e construtora de outros sentidos e saberes, assegurada pela entrevista aos atores sociais – os/as adultos/as. A aplicação de um modelo de entrevista centrada aos/às adultos/as seleccionados/as permitiu chegar a uma compreensão de questões que nos interessava analisar nesta investigação e que estão relacionadas com o impacto do sistema de formação na promoção de uma atitude de aprendizagem ao longo da vida e para perceber a relação que

estes (per) cursos assumem na vida familiar, na vida social e na vida profissional e até o impacto que estas 'vidas' imputam na construção da identidade aprendente.

Portanto, entendemos que a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos (Bogdan e Biklen, 1994). Só a investigação qualitativa permite a compreensão profunda das questões sociais, permitindo investigar o que está "por detrás" das evidências de certos comportamentos, atitudes, convicções ou opiniões. A pesquisa qualitativa baseia-se na descrição e interpretação dos dados e caracteriza-se por assumir um caráter subjetivo na sua análise, sendo o investigador o instrumento de pesquisa e não a amostra.

Será, contudo, importante frisar que nem todos os estudos qualitativos apresentam todas as suas características, sem que isso lhes retire a sua índole quantitativa (Bogdan e Biklen, 1994). Mesmo assumindo uma forte postura construtivista e interpretativa, neste estudo não é possível descurar totalmente a vertente quantitativa, uma vez que havia uma necessidade latente de apresentar dados concretos e objetivos relativos ao percurso pós-encaminhamento dos adultos pertencentes à amostra contemplada.

Ao contrário da investigação qualitativa que se baseia na interpretação subjetiva dos dados, o principal objetivo da investigação quantitativa foca-se na interpretação objetiva da realidade que não se deixa influenciar por juízos de valor e crenças/convicções dos intervenientes implicados na investigação. Os intervenientes são aqui considerados como meras fontes de informação da realidade tal como ela se apresenta e não como os sujeitos gostariam que fosse e/ou lhes conviesse evitando-se, assim, enviesamento da realidade provocados pelos agentes.

O que neste estudo através do inquérito por questionário se pretendia era a recolha de dados factuais, alheios, dentro do possível, a subjetividades, analisando a eficácia do encaminhamento processado pelos CNO e o impacto do processo desenvolvido na situação de emprego e na empregabilidade.

Esta investigação assume, então, alguma dualidade – utiliza como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, constituído por perguntas fechadas, e as entrevistas centradas, que seguem um fio condutor de perguntas elaboradas *a priori* e situadas em categorias, impedindo que os sujeitos/entrevistados se desviem do objetivo traçado pelo investigador/entrevistador; no tratamento dos dados, uma das técnicas de análise é a análise estatística, com apresentação dos resultados finais feita através de um relatório de tipo



estatístico e a outra técnica é a análise de conteúdo, apresentada de forma interpretativa e construtiva.

É então visível que neste trabalho estão patentes os dois paradigmas de investigação – quantitativo e qualitativo – e, por isso, se tratou de uma dupla abordagem ou de uma abordagem mista à problemática em estudo: A construção de *identidades aprendentes*.

Na verdade, tal como assinala Santos (1999: 48), “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”, por isso, “só uma constelação de abordagens poderá captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta”.

#### **4. Método Adotado**

A ‘linguagem’ que colocamos então nesta investigação para captar as respostas da realidade foi o método de Estudo de Caso de tipo exploratório que, como se sabe, se destina à obtenção de informação preliminar sobre uma problemática de análise e delimitação de questões orientadoras de um estudo futuro (Yin, 2005).

Um Estudo de Caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos (Yin, 2005), o que permite “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gomez, Flores & Jimenez, 1996: 99).

Assim, o estudo de caso apresentou-se como o método mais consentâneo com a nossa matriz de análise da realidade na nossa investigação pois o tipo de conhecimento que produz é interpretativo - procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes; e pragmático - pretende proporcionar uma perspetiva global, completa e coerente, do objeto de estudo, do ponto de vista do investigador. O Estudo de Caso traduz-se num forte cariz descritivo e, ao mesmo tempo, permite-nos o entrecruzamento das abordagens quantitativa e qualitativa pois pode assumir a abordagem de tipo misto que compõe a nossa constelação.

O facto do Estudo de Caso poder ser levado a cabo por um único investigador, permitir a focagem em pontos únicos e produzir conhecimento para outros casos, sem ambicionar a generalização dos resultados, carregando assim um forte cariz subjetivo, apresenta para nós a possibilidade de uma maior compreensão da realidade em estudo. Tal como refere Erikson (1986), o Estudo de Caso produz um conhecimento do tipo particularístico.

Yin (2005: 19) refere que “em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘porquê’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real”.

A problemática da nossa investigação é, efetivamente, um fenómeno contemporâneo, em contextos reais de vida. A construção de identidades aprendentes é, atualmente, uma premissa incontornável para a atuação dos indivíduos enquanto seres incluídos (ou excluídos) na sociedade do conhecimento. O estudo de caso permite-nos auscultar essa realidade particular que pode ser transversal a tantas outras.

Ao mesmo tempo, a nossa tentativa de interpretar esta realidade em estudo é auxiliada por este método pois permite “organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora” (Chizzotti, 1992: 102). Ora, a nossa ambição com esta investigação é, também, criar algumas pistas para o futuro. Com a modéstia de um estudo de caso exploratório, de um público particular, pretendemos problematizar e criar alguma sustentação teórica concretizada por testemunhos reais, que espelham as posições emancipadoras dos indivíduos numa altura em que o projeto fundador da educação ao longo da vida parece ter sido desvirtuado pelas lógicas economicistas do mercado.

A preocupação em fazer uma pesquisa o mais abrangente possível sobre o fenómeno em estudo e a necessidade de dar corpo ao presente relatório e ao relatório entregue ao Grupo Temático com quem trabalhamos, através do registo e análise dos dados e informações recolhidas, para que, na fase final do trabalho, fosse possível fazer uma problematização crítica do resultado final da investigação, legitimam a escolha pelo método de estudo de caso.

Para tentar dar resposta à nossa pergunta de partida e operacionalizar os objetivos gerais e específicos, recorreremos então às técnicas de recolha de dados de análise documental, inquérito por questionário e entrevista centrada; no que respeita à análise de dados, fizemos uma análise estatística dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário e uma análise de conteúdo da informação recolhida na entrevista centrada.

Tendo em consideração esta dupla abordagem no instrumento de investigação e as considerações já apontadas anteriormente, podemos dizer que se tratou essencialmente de uma abordagem mista, dividida em duas partes. Numa primeira parte, tivemos uma variante de inquérito por questionário de administração indireta, que foi administrado a todos os elementos

da amostra, dentro do possível; e, numa segunda parte, tivemos uma entrevista com as perguntas de investigação, que foi desenvolvida com um grupo representativo dos intervenientes, selecionado aquando a aplicação do inquérito.

Numa terceira parte, ou na parte que faz o todo – a configuração analítica – novas considerações epistemológicas foram desveladas. O imiscuir da nossa constelação de abordagens – com a estrela qualitativa e a estrela quantitativa – foi uma inevitabilidade. A lógica da descoberta que usualmente está mais patente na fase inicial do trabalho de investigação continuou a perpetuar-se até ao que chamamos de configuração analítica. E tal como é estruturante esta condição da heurística, um novo rumo de análise foi descoberta pela força da linguagem em que a realidade nos respondeu. Apraz-nos dizer que esta condição parece vir reforçar mais ainda a abordagem qualitativa deste estudo. Esta configuração analítica é assim caracterizada pelos vários *sentidos* que a investigação desta forma assume.

É nesta parte da investigação que o acesso a novos desenvolvimentos teóricos se processa através das descobertas da empiria, da realidade – as *identidades aprendentes* como uma *utopia provisória*.

## **5. Técnicas de Recolha de Dados utilizadas**

### **5.1. Inquérito por Questionário**

O inquérito é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos sobre as suas opiniões, representações, crenças, ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio (Ghiglione e Matalon, 1993). Esta técnica de recolha de dados é adequada ao estudo de grandes conjuntos de indivíduos, isto porque torna possível a recolha de informação sobre um grande número de participantes, permite comparações precisas entre as respostas dos inquiridos e possibilita a “generalização” dos resultados da amostra à totalidade da população (Quivy e Campenhoudt, 1995).

Do ponto de vista da investigação, os inquéritos frequentemente fornecem aos investigadores resultados quantificados, o que os assegura dada a sua natureza de tradução aparente de objetividade, facilmente conseguida, por tudo quanto é quantificável (Javeau, 1992). Intrinsecamente tem, pois, limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida. Na verdade, na administração de questionários, a resposta procurada é idealmente aquela que,

através da subjetividade dos indivíduos (e mesmo por vezes da sua consciência refletida), exprime direta ou indiretamente (mas sempre de maneira mais exata, mais útil e mais utilizável possível) o fenómeno social que queremos conhecer ou compreender (Javeau, 1992).

Na nossa investigação, e por se tratar de um questionário bastante curto, o inquérito foi administrado por telefone. Convirá dizer que, nesta investigação, não se pretendia a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população. Esta abordagem pretendia a construção de um conhecimento sobre o público interveniente, satisfazendo alguma necessidade de representatividade que este estudo assumia, dando a possibilidade de se proceder a numerosas análises de correlação.

A construção do inquérito por questionário desta investigação assumiu-se como a primeira fase do percurso desenvolvido. A nossa contextualização no Grupo Temático Qualificação e Emprego, no Guimarães Território de Aprendizagem, deu-se através da concretização da abordagem metodológica que incluía, então, o inquérito por questionário e a entrevista centrada.

Assim sendo, contextualizando esta proposta com o objetivo específico 4.1.4 do Plano de Ação do Grupo Temático Qualificação e Emprego: “Desenvolver práticas de acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”, apresentamos uma abordagem metodológica para “efetuar um levantamento dos adultos encaminhados para respostas formativas externas ao CNO, desde a vigência do POPH, para averiguar o seu percurso formativo”.

Nesta abordagem metodológica, propôs-se uma metodologia mista, conjugando métodos quantitativos e métodos qualitativos<sup>8</sup>. Será importante revelar que, na primeira abordagem apresentada, a proposta incluía a aplicação do inquérito por questionário e da entrevista centrada no mesmo contacto telefónico. Uma das sugestões que foi apresentada pelo Grupo Temático foi de proceder apenas à administração por telefone do inquérito por questionário e a entrevista centrada devia ser desenvolvida presencialmente. Esta sugestão foi aceite, dividindo-se, então, a investigação em duas fases de efetivação da mesma em termos de recolha de dados empíricos.

O instrumento de investigação apresentado, numa abordagem quantitativa, de análise estatística, permitia elencar uma série de dados de extrema importância para a caracterização dos intervenientes, nomeadamente através da explicitação do género, da idade, da freguesia e

---

<sup>8</sup> Cf. Apêndice 1 – Proposta de instrumento de investigação

da situação profissional. A eficácia do encaminhamento também era uma das preocupações a aferir através da confirmação do ingresso/não ingresso no curso e através da situação atual do curso – ainda a frequentar, concluído, etc. Analisar o impacto do processo desenvolvido na situação de emprego (atual) e na empregabilidade (aumento do nível de qualificações escolares e profissionais permitiu o emprego), era, também, um dos objetivos deste inquérito.

Esta análise poderia permitir também estabelecer relações entre os indicadores, por exemplo, de idade e empregabilidade ou entre género e empregabilidade. De um ponto de vista investigativo de construção de um conhecimento, estes dados assumiam-se como importantes.

O inquérito, neste formato inicial, foi alvo de pré-teste, executado junto de um dos CNO. A amostra neste CNO era de 87 indivíduos e participaram no pré-teste 13 pessoas. Este pré-teste permitiu aprimorar o modelo constatando que: havia informação que não se apresentava como necessária – o número de Bilhete de Identidade; a parte inicial, dos dados pessoais dos/as adultos/as podia ser preenchida com a informação facilitada pelos CNO, diminuindo assim o tempo de administração do inquérito; e a abordagem ao/à adulto/a devia ser clara mas informal, para promover a compreensão das questões.

Outra questão que se assumiu como preponderante foi a auscultação da vontade/disponibilidade para participar novamente em ações de formação – o que ajuda os CNO a definir público para as ofertas de educação e formação e, ao mesmo tempo, a perceber, levemente, nesta investigação, a importância atribuída à formação e à continuidade do processo de aprendizagem ao longo da vida.

Por último, uma última questão pôde ser incluída no sentido de aferir o nível de satisfação do/a adulto/a relativamente à oferta para o qual foi encaminhado/a – esta questão assumiu um formato de resposta em escala de tipo Likert, de 1 a 5, situada de “Muito Insatisfeito” < “Insatisfeito” < “Indiferente” < “Satisfeito” < “Muito Satisfeito”.

Assim sendo, um modelo refinado do instrumento foi aplicado<sup>9</sup>.

Uma outra questão que a administração do pré-teste permitiu aferir foi que o público seria amplamente reduzido por impossibilidade de estabelecer contacto telefónico com alguns/mais adultos/as, pelo facto de o número de telemóvel não estar atualizado.

A par da abordagem aos adultos da amostra, uma base de dados foi criada para a manutenção de um controlo e registo da informação recolhida no inquérito. Esta base de dados

---

<sup>9</sup> Cf. Apêndice 2 - Inquérito

foi partilhada com os respetivos CNO para, desse modo, poderem proceder a novos encaminhamentos dos adultos.

## 5.2. Entrevista Centrada

Como referem Albarello *et al* (2005: 89), “a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo”.

A entrevista é uma “verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” e cabe ao investigador, mantendo perguntas abertas e estando atento a reações, facilitar essa expressão, evitando que se afaste dos objetivos de investigação e permitir que o seu interlocutor “aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy e Campenhoudt, 1995: 193).

Nesta investigação, optamos por fazer entrevistas centradas para obtermos informações e elementos de reflexão dos adultos, analisando o impacto da formação nas suas vidas familiar, profissional e social, o sentido que atribuem às suas práticas e a continuidade de uma atitude de aprendizagem ao longo da vida<sup>10</sup>.

Sendo a entrevista centrada a mais indicada para analisar acontecimentos e experiências mais precisas (Quivy & Campenhoudt, 1995), pareceu-nos uma opção congruente com os objetivos do nosso estudo. O guião permitiu-nos elaborar uma lista de tópicos diretamente relacionados com o tema de estudo que se processaram, de uma forma relativamente flexível, em inúmeras perguntas colocadas aos interlocutores.

De acordo com Dubar (2004: 65) “a entrevista, mesmo a que aparenta ser mais diretiva é, efetivamente, um diálogo”. E, tal como referem Bogdan e Biklen (2004: 135), “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

O facto de termos seguido um guião, auxiliou-nos também na análise de conteúdo pois, a formulação inicial de categorias, permitiu uma maior organização do discurso oral transcrito.

Diga-se, também, não foram descurados os princípios basilares desta metodologia, nomeadamente assegurar, depois de explicar os propósitos e a intencionalidade do trabalho, que

---

<sup>10</sup> Cf. Apêndice 3 – Guião da Entrevista

qualquer assunto abordado seria tratado com confidencialidade, formalizando também o pedido de autorização para a gravar, cientes de que tal poderá ter constituído um distúrbio comunicacional (Bogdan e Biklen, 2004: 135).

## **6. Técnicas de Análise de Dados**

### **6.1. Análise estatística**

Relativamente ao tratamento e a análise dos dados dos inquéritos, recorreremos ao programa estatístico Statistical Package for the Social Science (SPSS). Inicialmente foram introduzidos os dados em bruto e, posteriormente, efetuámos descrições que permitiam caracterizar a amostra, apelando a análises de estatística descritiva<sup>11</sup>. De seguida, procedemos ao cruzamento de dados que nos permitiam uma análise mais profunda das incidências que pretendíamos estudar. Esta análise estatística foi também fortemente assistida por outra forma de organização de informação estatística que nos permitiu uma maior amplitude de relações e sistematização entre os dados – o Excel, do conjunto de aplicativos *Microsoft Office*.

Esta análise estatística permitiu-nos caracterizar a amostra em estudo em função do género, da idade e da freguesia, bem como das suas situações face ao emprego na atualidade e aquando o encaminhamento em 2008; também permitiu distinguir as respostas formativas para as quais os adultos foram encaminhados e em que medida o encaminhamento foi bem-sucedido, através da análise das desistências; o nível de satisfação com o (per)curso foi também aferível nesta análise; a atitude de aprendizagem ao longo da vida foi analisada em função da vontade de continuar a investir na sua formação. Análises correlacionais foram também possíveis através do programa SPSS, associado à aglutinação de dados com o Excel, quando pertinente – cruzamos as variáveis género e idade, tentando perceber se, em função do género, existe alguma faixa etária com maior visibilidade; depois cruzamos o sucesso do encaminhamento com a variável género, para perceber em que medida assistíamos a alguma tendência de desistência relevante por parte das mulheres/dos homens; cruzamos também o sucesso do encaminhamento com a variável idade, do mesmo modo, para perceber se o nível de desistência apresentava alguma tendência nalguma faixa etária em específico; finalmente,

---

<sup>11</sup> Cf. Apêndice 4 – Output SPSS

cruzamos também o sucesso do encaminhamento com a situação anterior de emprego para perceber se o nível de desistência das pessoas empregadas era superior ao das pessoas desempregadas. Para concluir, resolvemos juntar as variáveis, género, idade e modalidade formativa e analisá-las em função da atitude de aprendizagem ao longo da vida de modo a aferir se alguma tendência relevante se revelava.

Esta valência da análise de dados foi essencial para assim corresponder com aquilo a que nos tínhamos inicialmente proposto com o Grupo Temático – daqui surtiu o relatório de avaliação “Guimarães Território de Aprendiz@gem - Acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (2008)”<sup>12</sup>.

## **6.2. Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo é uma técnica com a qual se procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” (Berelson, 1954, cit. por Amado, 2000) dos mais diversos tipos de comunicações (texto – notas de terreno, diários de bordo, imagem, filme, etc.).

O objetivo da análise de conteúdo é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 1991: 98).

Segundo Amado (2000: 54), a análise de conteúdo tende a “atingir, por um processo inferencial, as condições de produção das comunicações em análise, entendendo por condições, as intenções, representações, pressupostos e “quadros de referência” da fonte de comunicação”.

A análise de conteúdo trata-se, de facto, de uma técnica de tratamento de informação, não de um método, podendo integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir diferentes níveis de investigação empírica (Vala, 1986). É um instrumento de conhecimento que possibilita que, com base numa lógica explicitada, se façam inferências sobre a fonte, sobre o recetor ou destinatário da mensagem e sobre a situação em que o emissor produziu o material que irá ser objeto de análise (Hongenraad, 1983, cit. por Detry e Lopo, s/d: 10).

---

<sup>12</sup> Cf. Apêndice 5 – Relatório de Avaliação “Guimarães Território de Aprendiz@gem - Acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (2008)”



Através da análise de conteúdo consegue-se fazer emergir a multidimensionalidade dos fenómenos, daí que se trate de um dispositivo apto para o tratamento da informação recolhida, “permitindo um desvendar crítico, e uma postura de rutura com a intuição” (Terrasêca, 1996: 116).

Optámos por esta técnica para proceder à análise da informação recolhida nas entrevistas centradas. Estávamos cientes de que a análise de conteúdo evolui lentamente e é plena de avanços e recuos, requerendo “alguma paciência, imensa organização, muita perseverança e um pouco de tolerância à ambiguidade” (Terrasêca, 1996: 120). Trata-se sempre de um trabalho “ingrato, longo, paciente, que requer, simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese” (Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1999: 107).

Será importante referir que o guião que definimos para a entrevistas, por se tratarem de entrevistas centradas, auxiliou-nos na definição de categorias de análise. A análise de conteúdo que efetuamos tratou-se, portanto, de uma forma de análise de tipo categorial, sendo que as categorias não surgiram por si mesmas aquando as leituras e releituras, mas sim, previamente. Em abono da verdade, estas categorias que havíamos definido ajudaram na análise mas, ao analisar o discurso, o processo de categorização assumiu-se, mesmo assim, como incontornável.

A transcrição das entrevistas<sup>13</sup> para linguagem escrita constituiu um processo cansativo, mas que permitiu um contacto minucioso com os discursos produzidos, possibilitando uma apreensão mais profunda do sentido do discurso (Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1999: 121). O texto que resulta do procedimento de leitura e releitura da transcrição constitui o corpus de análise (Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1999: 121).

O processo de categorização é, de facto, o cerne da análise de conteúdo, pois é o momento em que se reorganiza o material, atribuindo a cada categoria as parcelas de discurso que têm uma proximidade de sentido, devendo ser exaustivas, em número limitado, homogéneas, pertinentes, claramente definidas, objetivas, produtivas e exclusivas (Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1999: 124). As categorias representam, no contexto de uma teoria, o quadro dos conceitos significativos que permitirão a interpretação do conteúdo. Proporcionam, no mínimo, a classificação dos conteúdos e, na melhor das hipóteses, o evidenciar da sua estrutura (Detry e Lopo, s/d: 13).

---

<sup>13</sup> Cf. Apêndice 6 – Transcrição das Entrevistas

A análise de conteúdo permitiu-nos descobrir explicações e relações, fazendo inferências e identificando sistematicamente e objetivamente as características específicas da mensagem. Durante o processo da análise de conteúdo, passou-se pela fase inevitável da transformação de dados em factos, no entanto, tivemos sempre em mente que esta análise foi construída por nós e que os dados já faziam parte das pessoas que os produzem, o que significa que o nosso trabalho foi no sentido de ler aqueles dados com outro ponto de vista.

Recordando o modelo proposto por De Bruyne (1975), quando se escolhe um fenómeno para estudar já tem ele próprio significado, para a sociedade em geral e para as pessoas que fazem parte dele. Outra fase, pela qual a passagem de dados a factos tem que passar, é pela rutura epistemológica, que tem como fim não repetir os discursos míticos e ideológicos, fazendo isso através da teoria. Este processo de transformação passa também pela seleção de informação através de métodos e técnicas, sendo que a transformação de informação em dados depende do tipo de métodos e técnicas a que se recorre. Um dado transforma-se então em facto quando ele é pertinente com as hipóteses teóricas já elaboradas, sendo que apenas nesta fase se verifica que podem existir dados que não são pertinentes com as hipóteses ou perguntas de partida, no nosso caso. Assim, os factos científicos são conquistados, construídos e constatados, remetendo-nos para uma realidade empírica. Contudo, a estrutura destes vai variar de acordo com o quadro de referência.

As categorias definidas para a análise de conteúdo foram, então, as mesmas que assistiram o guião da entrevista centrada. Os contributos dados pelos entrevistados foram organizados pelas inferências e compostos a categorias: ‘impacto na vida profissional’, ‘impacto na vida social’, ‘impacto na vida profissional’ e ‘atitude de aprendizagem ao longo da vida’<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Cf. Apêndice 7 – Tabela de análise categorial



## Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Dados

### 1. Configuração analítica - as inferências das entrevistas e os dados dos inquiridos

#### 1.1. Domínio de análise 1 - Impacto na vida familiar

Neste domínio pretendemos analisar a influência da frequência de um Curso EFA nas dinâmicas familiares, no que diz respeito à alteração nas rotinas, responsabilidades, etc., após o desenvolvimento pessoal fomentado pelo curso; bem como analisar a relação entre a vida familiar e a atitude de aprendizagem ao longo da vida. Através da análise das entrevistas, algumas considerações são bastantes perceptíveis. A questão central nos depoimentos, e que parece trespassar de certa forma quase todos eles, é o papel da *mulher* e do *homem* na vida familiar, o que se repercute no desenvolvimento de dissemelhantes atitudes de aprendizagem ao longo da vida.

Em alguns casos, vemos que o papel da mulher manteve-se cristalizado como responsável única da vida doméstica, como cuidadora da casa e da família, pois, “*não havia outra alternativa!*” (Entrevista D. C.). Nos dois depoimentos onde esta consideração é mais visível, há, no entanto, uma diferença no reconhecimento por parte da mulher/esposa em relação a essa sua condição. Por um lado, temos uma mulher/esposa que assume com tranquilidade e honestidade esta condição, sem sequer demonstrar questionamento e problematização do que nela reside – “*não alterou rotina nenhuma em casa (...) eu fazia como se fosse um trabalho normal!*” (Entrevista D. A.L.). Por outro lado, temos outra mulher/esposa que se debatia com a sua condição de cuidadora total pois “*tinha que ser!*” (Entrevista D. C.). Poderemos relacionar a condição destas duas mulheres com a idade, nível de escolaridade, freguesia, pois a análise das entrevistas permite traçar essa distinção. Os fatores distintivos na atitude poderão estar relacionados mais com o percurso de vida profissional, o nível de escolaridade e a zona de residência. No primeiro caso, temos uma mulher de 37 anos, cuja profissão anterior era na área têxtil, que frequentou um curso de dupla certificação, com equivalência ao 9.º ano e profissionalização em Ajudante de Cabeleireiro e residente numa freguesia limitrofe. No segundo caso, temos uma mulher de 51 anos, que frequentou um curso de dupla certificação, com equivalência ao 12.º ano e profissionalização em Técnicas Administrativas, cuja profissão se relaciona com o atendimento ao público e cuja área de residência se insere numa zona mais central.

O casamento parece, pois, inculcar diferenças na forma como os adultos vivem o seu percurso formativo. Num dos depoimentos, vemos que o casamento e a vida familiar, associada também ao nascimento dos filhos, fez com que a entrevistada descurasse a sua realização pessoal através da escola, relegando-a durante longos anos...

*“...a minha pretensão era fazer o 12º ano. Era já algo que eu tinha ambicionado há muito tempo. E depois casei, casei nova, tinha as duas miúdas. Não tinha oportunidade de fazer de outra forma. Nessa altura surgiu a oportunidade. E eu [pensei] ‘porque não?!’”* (Entrevista D. C.).

Ainda no mesmo depoimento, é-nos revelado uma circunstância impactante na vida familiar que se relaciona com a mudança do autoconceito da mulher...

*“...até então, era uma pessoa um bocado apagada. Não dialogava muito! (...) E em questão de falar com as pessoas e tudo, acho que me libertei bastante! Mesmo em casa com as miúdas, já temos outro tipo de conversas”* (Entrevista D.C.).

Há também um reconhecimento de que esta mudança foi constatada pela própria família...

*“...acho que no fundo - e o que me admirou assim muito, dado que o meu marido não é assim muito dessas coisas - foi ele quase que me obrigou a ir! Ele é que era o principal culpado ‘entre aspas’ de eu continuar e seguir até ao fim”* (Entrevista D. C.).

Por contraponto, temos um depoimento que revela a vivência de uma mulher solteira que nos permite problematizar mais este conceito de ‘mulher cuidadora’. Neste caso, a ‘mulher cuidadora’ que não tem filhos, cuida dos pais e dos sobrinhos mas, mesmo assim, tem mais disponibilidade para investir em si – “*não sou uma pessoa de estar muito parada*” (Entrevista D. F.).

O último depoimento feminino permite-nos reforçar a importância do envolvimento do cônjuge nestes (per)curso. A persistência e a manutenção desta mulher no curso foi amplamente facilitada pelo marido...

*“As tarefas tiveram (...) mesmo que ter alteração porque o meu marido é que tomava conta do meu filho, fazia o jantar, dava-lhe o banho e isso tudo, da parte dele também foi excelente, porque sem ele também não conseguia andar para a frente.”; “...sozinha não conseguia fazer tudo”* (Entrevista D. G.).

O papel do *homem* surge como elemento dissipador das angústias de uma mulher que, ainda com a voz embargada, recorda que “*pelo meu filho foi muito duro porque ele chorava todos os dias agarrado a mim a pedir para não ir*” (Entrevista D. G.).

Apesar de podermos constatar pelo discurso desta mulher que, ainda assim, a responsabilidade pela vida familiar/doméstica é da mulher – pois ela é que é a ‘ajudada’ – será

importante apontar que uma das mudanças que o (per)curso imputou na vida familiar ainda se repercute atualmente “*Voltou tudo ao normal, embora o meu marido, por exemplo, agora prefere ficar em casa a fazer o jantar, a adiantar um bocadinho e eu trazê-lo [o filho] à piscina...*” (Entrevista D. G.).

Outro aspeto importante salientado pela entrevistada é o melhoramento da relação pai-filho graças a estas vivências - “*...eu até acho que o meu marido e o meu filho começaram a ter uma relação mais próxima do que... porque ele passava muito tempo com a mãe! E só queria a mãe!*” (Entrevista D. G.).

Por parte dos entrevistados masculinos há, claramente uma mudança de lógica na vivência dos (per)curso. Dos três homens entrevistados, apenas um aborda a questão das tarefas domésticas. Também aqui a questão do casamento se releva. Um dos homens entrevistados é ainda solteiro e vive com os pais, quando questionado sobre o impacto na vida familiar, o discurso direciona-se mais para a área relacional-comportamental...

*“...se conviverem e se prestarem mais atenção acaba por se aprender algo mais tanto a nível do convívio como nas aprendizagens. E é mais fácil uma relação com as pessoas da família que têm uma idade superior à nossa...”, “há questões que, por exemplo, eles [os sobrinhos] até podem saber, mas se tiverem alguma dúvida, podemos até não ser nós a conseguir resolver o problema, ou seja o que for, mas temos sempre aquela tendência de aconselhar, isso sim...”* (Entrevista Sr. M.).

No depoimento de um dos outros homens, o impacto do (per)curso na vida familiar é interpretado mais do ponto de vista individual, como tendo sido um impulso ao nível do autoconceito e da disposição numa fase difícil da vida por motivos de saúde...

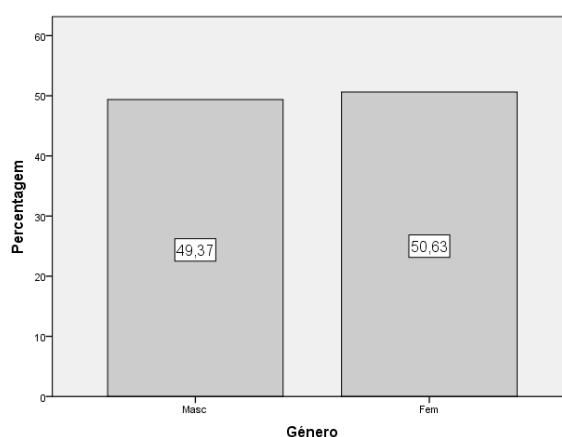
*“...se calhar pronto, no fundo, ajudou-me a reagir e a levantar-me... porque tive uma depressão, uma depressão profunda, e o curso ajudou-me um bocado na parte social, na parte social ajudou-me... (...) no ânimo”* (Entrevista Sr. C.).

Já no terceiro depoimento no masculino, é revelada alguma experiência em situações da vida familiar/doméstica no jovem casal - “*Mas tudo que fazia antes [tarefas domésticas], continuo a fazer... Antes já do próprio curso*” (Entrevista Sr. S.). Inclusivamente, é-nos revelado que mesmo a nível da economia doméstica, o curso trouxe boas aprendizagens – “*...começou a ajudar-me muito a dividir o meu orçamento mensal - meu e da minha namorada na altura, os dois*” (Entrevista Sr. S.).

Reportando estas considerações sobre as vivências dos (per)cursores no feminino e no masculino ao âmbito dos dados recolhidos pelos inquiridos, assistimos a alguns factos relevantes para a investigação.

Através dos dados vemos que no universo de 557 adultos que foram encaminhados para respostas formativas externas aos CNO há uma distribuição por género relativamente equitativa, tal como demonstra o Gráfico 1. Através da Tabela 1, podemos verificar que a diferença é apenas de 7 inquiridos entre o género feminino (282) e o género masculino (275).

**Gráfico 1 – Distribuição percentil da amostra por género**



Fonte: Apêndice 4 – Análise estatística pelo SPSS

**Tabela 1 – Distribuição do número de inquiridos da amostra por género**

|                  | N.º inquiridos | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem cumulativa |
|------------------|----------------|-------------|--------------------|------------------------|
| <b>Masculino</b> | 275            | 49,4        | 49,4               | 49,4                   |
| <b>Feminino</b>  | 282            | 50,6        | 50,6               | 100,0                  |
| <b>Total</b>     | 557            | 100,0       | 100,0              |                        |

Fonte: Apêndice 4 – Análise estatística pelo SPSS

Apesar de reconhecermos as diferenças que o papel da *mulher* e do *homem* assumem na vida familiar e das formas e significados que estes imputam na vivência dos (per)cursores EFA,

o levantamento estatístico permite-nos constatar que não há disparidade de género na frequência dos Cursos.

Aliás, uma análise mais concreta relacionada com igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso nos Cursos EFA permite concluir que os adultos inquiridos do género feminino desistiram menos, no global, com uma soma de 34 pessoas apresentando os diferentes motivos; ao passo que no género masculino verificamos 49 elementos que desistiram. Portanto, o índice de desistência é, então, superior no género masculino. Entre os motivos apresentados, podemos demonstrar que há variações entre os géneros. Através da Tabela 2, vemos também que na desistência por motivos familiares, não há diferença entre os géneros; verificamos que há mais elementos do género masculino a desistir por motivos profissionais (20) e por motivos relativos ao curso (13) do que do género feminino (10 e 8, respetivamente).

**Tabela 2: Sucesso do encaminhamento versus género**

|                                     | Gen  |     | Total |
|-------------------------------------|------|-----|-------|
|                                     | Masc | Fem |       |
| Terminado                           | 184  | 194 | 378   |
| A frequentar                        | 15   | 26  | 41    |
| Desistiu motivos familiares         | 5    | 5   | 10    |
| Desistiu motivos profissionais      | 20   | 10  | 30    |
| Desistiu motivos relativos ao curso | 13   | 8   | 21    |
| Desistiu não apresentou motivos     | 9    | 6   | 15    |
| Desistiu motivos de saúde           | 2    | 5   | 7     |
| Outro                               | 4    | 5   | 9     |
| Total                               | 275  | 282 | 557   |

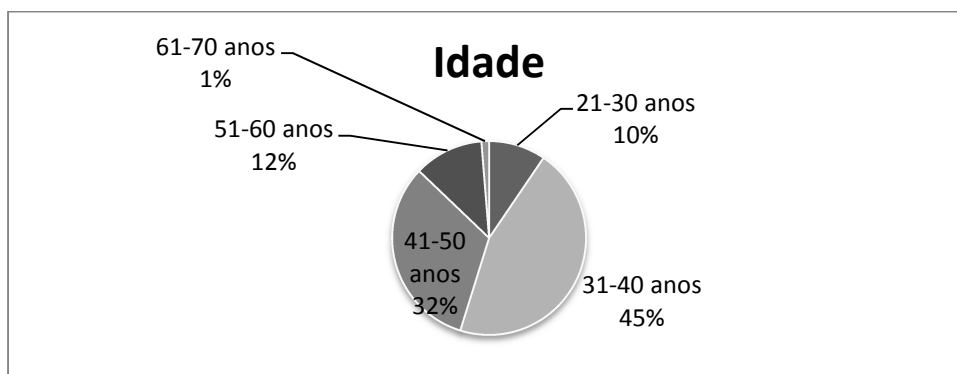
Fonte: Apêndice 4 – Análise estatística pelo SPSS

Concluimos então que os (per)curso formativos dos adultos imputam vivências diferenciadas na vida familiar em função dos papéis que *mulheres* e *homens* assumem nas dinâmicas domésticas e que isso influencia os indivíduos na manutenção e até na resiliência da atitude de aprendizagem ao longo da vida.



Contextualizando estas questões em relação à idade, é possível aferir, primeiro, a partir do Gráfico 2 que a faixa etária com mais representatividade na nossa amostra é a dos 31 aos 40 anos (45%), seguida da faixa dos 41 aos 50 anos (32%). A faixa etária dos 51 aos 60 anos é a menos significativa, representado apenas 1% da amostra. As faixas etárias dos 21 aos 30 anos e dos 51 aos 60 anos apresentam também baixos índices, com 10% e 12%, respetivamente.

**Gráfico 2 – Distribuição percentil da idade dos adultos inquiridos**



Fonte: Apêndice 4 – Análise estatística pelo SPSS

A Tabela 3 permite-nos verificar que na faixa etária dos 21 aos 30 anos revela-se um maior número de homens (86) do que de mulheres (50), com uma diferença significativa. Nas restantes faixas etárias vemos que o número de mulheres é sempre superior, com exceção dos 61 aos 66 anos com 3 indivíduos de cada género. Portanto, com exceção da faixa dos 21 aos 30 anos, há sempre um maior número de mulheres em todas as faixas etárias. Pelos dados que recolhemos, podemos afirmar que numa idade mais nova, são os homens que sentem mais necessidade de investir na sua formação – a isto poderá estar associado o facto de a taxa de abandono escolar nos homens é superior à das mulheres (EACEA/Eurydice 2009: 93); nas faixas etárias acima dos 30 anos, são as mulheres que investem mais na sua formação.

**Tabela 3: Género versus Idade**

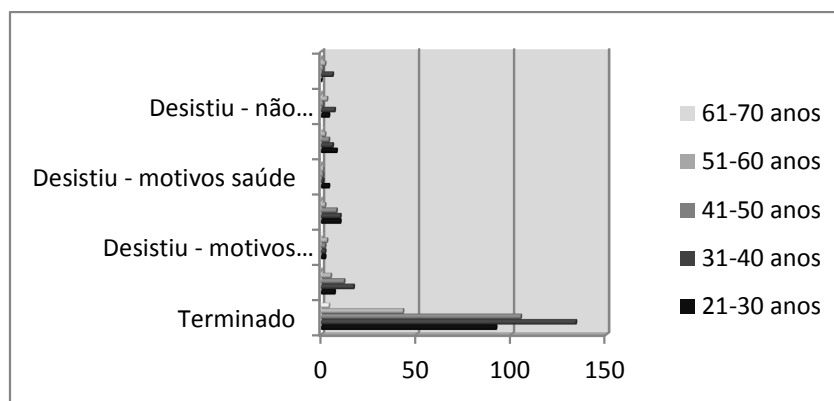
|                         | 21-30 anos | 31-40 anos | 41-50 anos | 51-60 anos | 61-66 anos | Total |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| <b>Género feminino</b>  | 50         | 111        | 76         | 42         | 3          | 282   |
| <b>Género masculino</b> | 86         | 93         | 68         | 25         | 3          | 275   |
| <b>Total</b>            | 136        | 204        | 144        | 67         | 6          | 557   |

Fonte: Gráfico produzido em Word a partir de dados do SPSS – Apêndice 4

De seguida, de uma forma sucinta, podemos referir que as faixas etárias onde se verificaram mais desistências nos motivos mais relevantes em número – motivos profissionais e motivos relativos ao curso - foram as faixas etárias dos 21 aos 30 e dos 31 aos 40 (ver Gráfico 3). Dado que a faixa etária dos 31 aos 40 anos é a que apresenta maior representatividade na amostra, os índices de desistência pelos diferentes motivos é, no geral, sempre superior às demais.

Parece-nos que nestas faixas etárias, a carreira profissional assume preponderância na vida das pessoas, aliada, certamente, à vida familiar e à sua subsistência. O questionamento sobre o sentido que a aprendizagem assume na vida das pessoas é também bastante problematizado pela forma como interpretam as modalidades de formação e que aqui são categorizados como ‘motivos relativos ao curso’. Esta problematização foi bastante visível aquando o contacto telefónico junto dos adultos. Aliás, poderemos acrescentar que as pessoas que com mais veemência marcavam a sua posição usavam como argumento que ‘não se aprendia nada’ – não se reviam nos modelos de curso e imputavam os motivos ou à equipa formativa ou ao excesso de horas de formação/tempo do curso – tratando-se portanto, do ponto de vista destes adultos, de uma perda de tempo.

**Gráfico 3 – Sucesso do encaminhamento versus idade**

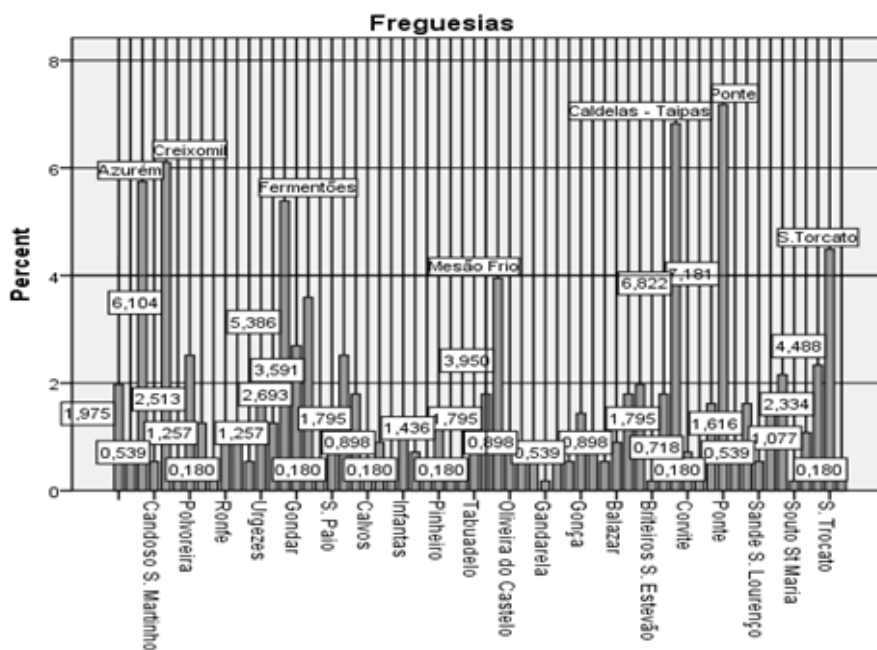


Fonte: Gráfico produzido em Excel a partir de dados do SPSS – Apêndice 4

Como vimos nas inferências sobre a informação recolhida nas entrevistas, a localização geográfica, numa lógica de mais central/menos central, cria diferentes vivências, experiências e oportunidades nos adultos. Parece-nos pertinente apontar os dados relativos à naturalidade dos adultos inquiridos. Como podemos constatar pelo Gráfico 4, as freguesias com maior número de

adultos inquiridos que ingressaram em formação, no ano de 2008, são Ponte (7,1%), Celdas – Taipas (6,8%), Creixomil (6,1%), Azurém (5,7%), Fermentões (5,3%) e S. Torcato (4,5%). Tratam-se, portanto, de freguesias próximas da metrópole e, também, com grandes níveis populacionais.

**Gráfico 4 – Freguesias de origem dos adultos inquiridos**



Fonte: Apêndice 4 – Análise estatística pelo SPSS

Tecer considerações sobre as dinâmicas familiares neste estudo assume-se então como um subterfúgio involuntário para abordar outras questões que se apresentaram latentes. Nas entrevistas, falar sobre a vida familiar transpareceu, no fundo, o conjunto de constructos sociais que neste âmbito se relacionam – a vida familiar no feminino e no masculino e todos os papéis e estatutos que daí advêm. Esta investigação demonstra que a frequência dos cursos EFA vem cristalizar, problematizar, inquietar, mitigar ou equilibrar as dinâmicas entre esposa e marido, entre homem e mulher. Para cada uma das pessoas entrevistadas, estas vivências são experienciadas de formas muito particulares e personalizadas. De um ponto de vista mais global da amostra, reconhecemos que as diferenças entre os géneros tanto a nível do número, como em sucesso, como em faixas etárias, não revelam números muito contrastantes. Este contraste é, no entanto, bem mais visível quando se passa a barreira do visível e palpável e se entra na vida íntima de cada uma dessas pessoas, tal como podemos comprovar pelas entrevistas.

É sem dúvida seguro afirmar que, no geral, a frequência de um Curso EFA imputa à vida familiar algumas particularidades que vêm alterar a rotina familiar; a diferença entre os discursos que analisamos reside na forma como a própria pessoa conceptualiza (ou não) a mudança e no perpetuar dessas mudanças operadas ou dessas mesmas após a conclusão do curso. A forma como estas vivências se repercutem nas suas identidades é visível do desenvolvimento pessoal que todos referem, de uma maneira ou de outra. Este desenvolvimento pessoal é ao mesmo tempo legitimador e fomentador de uma atitude face à aprendizagem que leva os adultos a quererem mais, a serem mais. Quanto mais securizante for a vida familiar, tanto mais as pessoas tendem a desenvolver uma atitude de aprendizagem ao longo da vida.

## 1.2. Domínio de análise 2 – Impacto na vida social

Problematizar o impacto dos (per)cursos na vida social permitia-nos analisar o nível de participação ativa na sociedade por parte dos adultos entrevistados. O período temporal em que este estudo de caso está a ser desenvolvido – no ano de Guimarães Capital Europeia da Cultura - assume-se, perentoriamente, como uma oportunidade única na vida social e cultural dos vimaranenses, em especial. Por isso, pareceu-nos importante abordar este assunto na nossa investigação.

No grupo de entrevistados, são mais as pessoas que não têm vivido as experiências diversas que a Capital Europeia da Cultura (CEC) tem promovido, do que as pessoas que alegam participar de alguma forma. Um dos entrevistados argumenta a falta de tempo entre a vida profissional e a vida familiar, mas apresenta argumentos relevantes no reconhecimento da importância deste grande evento...

*“Somos um bocado bairristas e um bocado fechados e acho que isto nos vai abrir um bocado ao mundo porque acho que de uma forma geral é um bairrismo um bocado fanático e fechado e acho que vai abrir um bocado algumas mentalidades!”* (Entrevista Sr. C.).

Outro entrevistado afirma ter assistido a alguns espetáculos/performances neste âmbito e que considera *“sempre fui uma pessoa que gostou muito de cultura”* (Entrevista Sr. M.). No seu depoimento revela também que as viagens que faz e que o facto de ter vivido noutra país o tornaram num apreciador das artes e das culturas.

Apenas uma das entrevistadas revela que é uma espectadora relativamente assídua do Centro Cultural Vila Flor e que tem tentado assistir a espetáculos com o filho no âmbito da CEC e tentando passar-lhe a importância destas experiências – *“Acho que é sempre bom eles terem algumas novas experiências e ele as vezes diz ‘oh mãe, isto é uma seca’ e eu digo-lhe ‘oh filho mas é diferente, é tão bom, vês pessoas diferentes’”* (Entrevista D. G.). É patente que a vida social desta entrevistada é assumida em função da promoção de experiências significativas para o seu filho.

Também um dos entrevistados (o Sr. S.) demonstra ser um espectador interessado e participativo da Capital Europeia da Cultura graças, também, à sua rede de amigos. Inclusivamente, revelou ser um dos participantes do vídeo da candidatura de Guimarães a Capital Europeia do Desporto (que se veio a revelar mais um desafio conquistado pela cidade).

No que importa à vertente da vida social mais relacionada com a solidariedade, apenas uma pessoa do grupo de entrevistados (a D. F.) demonstrou que essa sempre foi uma parte significativa da sua vida como sindicalista, como catequista e como membro ativo da sua paróquia.

Uma vez mais, poderemos apontar o relativismo criado pela localização geográfica na vida, neste caso, social das pessoas. Pelo menos três das pessoas entrevistadas referiram que nas zonas mais periféricas da cidade a acessibilidade a eventos culturais é reduzida - *“Eu moro aqui um bocadinho na periferia e aqui não há nada! Tenho pena...”* (Entrevista Sr. C.); *“também não tem havido assim grande coisa...”* (Entrevista D. F.); *“acho que isso também se deve notar lá mais no centro, em Guimarães mesmo... Na cidade. Porque nos arredores...”* (Entrevista D. A.L.). Para relativizar esta informação, podemos referir que à data do desenvolvimento das entrevistas junto destes adultos (no mês de abril), a programação da Capital Europeia da Cultura, bem como a divulgação da mesma, estava tendencialmente mais centralizada. Claro que estas lógicas que assistem a questão da acessibilidade à informação e divulgação cultural podem ser amplamente problematizadas, inclusivamente, a partir da ótica do ‘utilizador’ e da sua crescente e necessária autonomização. Mas não nos apraz aqui esta problematização.

Podemos portanto concluir que, no grupo de entrevistados, a frequência de Cursos EFA não parece ter assumido grande impacto na forma como estes vivem a sua vida em sociedade, quer em hábitos culturais, quer em hábitos de solidariedade. Contudo, parece-nos que esta

questão do estudo da relação do “não-público” (Federighi, 1992: 25-27, cit. por Osório, 2004: 241) de atividades culturais e o público dos Cursos EFA seria uma interessante forma de problematizar a atitude de aprendizagem ao longo da vida. Até porque a educação de adultos, na sua génese, está imbuída por esta contextualização e afirmação da pessoa na comunidade em que se insere e na sociedade em geral, na busca da consciencialização e transformação libertadora que também se procede através de hábitos culturais.

### 1.3. Domínio de análise 3 – Impacto na vida profissional

Na nossa investigação, este domínio permite-nos analisar os discursos sobre o impacto da frequência de Cursos EFA na vida profissional. Os depoimentos recolhidos indicam-nos que, à partida, há já diferentes motivações na frequência dos Cursos EFA por parte destes adultos. A maior parte dos adultos entrevistados ingressou nos Cursos EFA por uma questão de realização pessoal, por insatisfação por não terem qualificações escolares superiores. Apenas uma das entrevistadas tinha como motivação o ingresso no mercado de trabalho e, por isso, via a dupla certificação do Curso EFA que frequentou como um melhoramento da sua empregabilidade. E, por esse motivo, viu as suas expectativas goradas. Neste caso em particular, foi relevante a importância que é atribuída à ‘experiência’ no mercado de trabalho – *“Tenho o curso, tenho papéis, tenho o 9.º ano, mas não interessa ‘falta-lhe a experiência’”* (Entrevista D. A. L.). De salientar que apenas esta entrevistada se encontrava, à altura da entrevista, numa situação de desemprego. Também será importante uma vez mais frisar a especificidade da área de profissionalização – Ajudante de Cabeleireiro – para relativizar este aspeto.

Outra entrevistada salientou o facto de as suas classificações no posto de trabalho terem sido melhoradas, mas sem consequências diretas. Noutro depoimento aponta-se o reconhece uma melhoria nas suas competências profissionais...

*“...continuo com as mesmas funções, mas com mais competências. (...) porque eu sou escriturária, não sou, nem nunca fui auxiliar de educação, mas tem tudo a ver porque os pais vão lá e a primeira pessoa que os recebe, sou eu!”* (Entrevista D. G.).

Há, no entanto, um dos entrevistados que ingressou no mercado de trabalho graças ao Curso que frequentou...

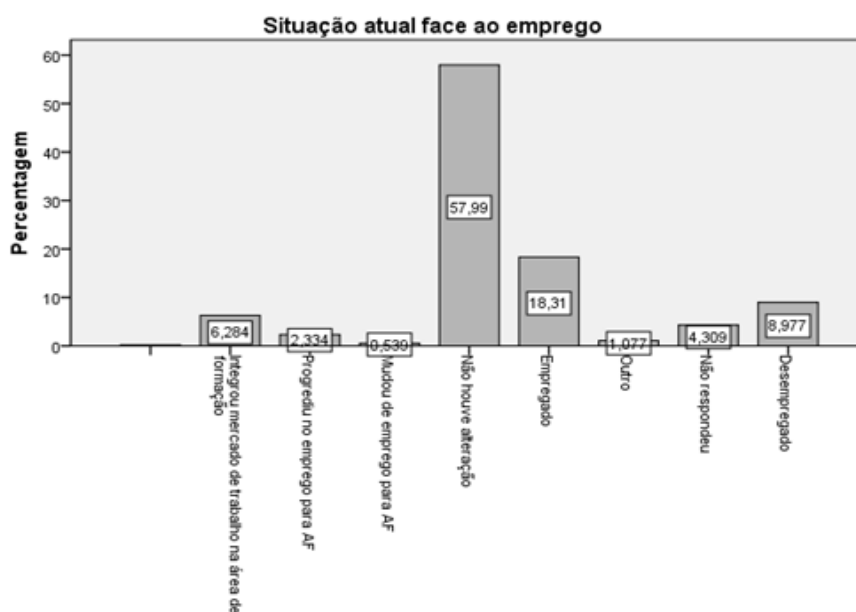
*“Alterou, porque me surgiu uma oportunidade. O centro de novas oportunidades deu-me uma oportunidade, é verdade! Deu-me uma oportunidade porque me permitiu fazer um estágio. Depois fiz estágio profissional com uma empresa que eu já colaborava em part-time na altura.”*

(...) [Fiz] o estágio de curso, depois fiz o estágio profissional depois fiquei na empresa.”  
(Entrevista Sr. C.).

Portanto, é possível concluir que, junto dos entrevistados, a frequência de Cursos EFA não teve grande impacto na vida profissional, à exclusão de um dos entrevistados.

Aliás, a análise estatística da amostra de adultos encaminhados para Cursos EFA no ano de 2008 revelou que para 57,99% dos adultos não houve alteração na situação de emprego, portanto, mantêm-se empregados na mesma entidade/função, como espelha o Gráfico 5. Verifica-se que 18,31% da amostra ingressou no mercado de trabalho e que cerca de 9% das pessoas se encontram desempregadas. Podemos apontar que aproximadamente 6% dos indivíduos da amostra integrou o mercado de trabalho na área de formação do Curso EFA, o que equivale a 35 pessoas (onde figura um dos nossos entrevistados). Apenas cerca de 2,3% dos indivíduos progrediram no emprego para uma função relacionada com a área de formação do Curso EFA. Em relação a mudança de emprego para a área de formação, os dados demonstram uma margem muito reduzida de 0,5%, o que equivale a apenas 3 pessoas.

**Gráfico 5 – Situação atual de emprego dos adultos inquiridos**



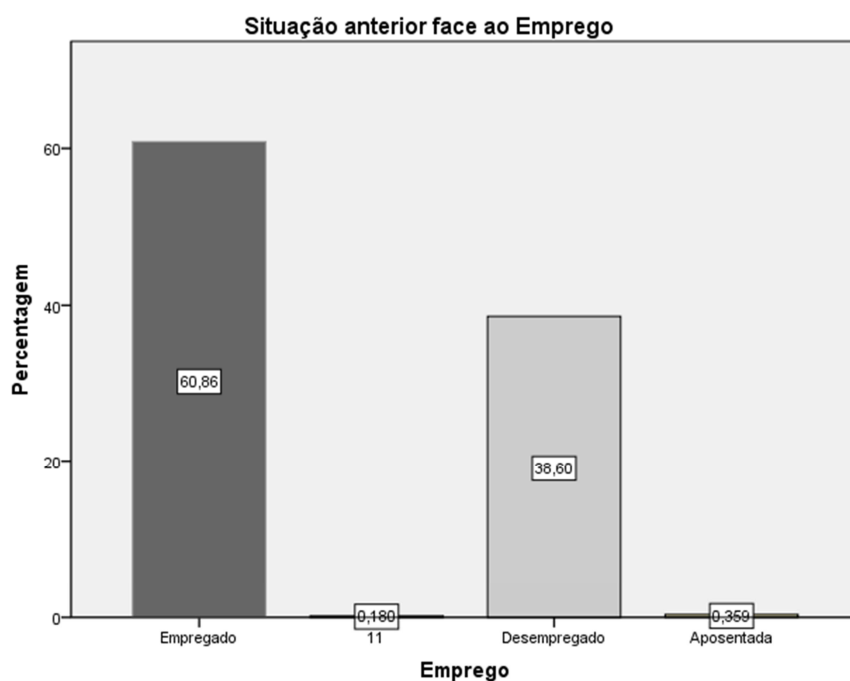
Fonte: Apêndice 4 – Análise estatística pelo SPSS

Outra conclusão que os dados permitem tomar é que, comparando a situação atual (Gráfico 5) com a situação anterior face ao emprego (Gráfico 6), ou seja, aquando o ingresso dos

adultos em modalidades de formação, a taxa de desemprego junto desta amostra diminuiu de 38,6% para cerca de 9%. Portanto, vemos que uma grande parte desta amostra saiu de uma situação de desemprego para entrar no mercado de trabalho.

O Gráfico 6 demonstra-nos também que, quando ingressaram em modalidades de formação, 60,86% dos adultos estavam inseridos no mercado de trabalho e 38,60% encontravam-se desempregados.

**Gráfico 6 – Situação face ao emprego dos adultos inquiridos aquando o ingresso nos Cursos EFA**



Fonte: Apêndice 4 – Análise estatística pelo SPSS

Tal como já tinha sido aferido no Gráfico 6, na altura do encaminhamento em 2008, através da Tabela 4 vemos que havia um maior número de pessoas empregadas a entrar em modalidades de formação do que pessoas desempregadas. Esta Tabela permite-nos ver que o número de desistências pelos diferentes motivos entre os adultos empregados (soma igual a 54) é superior que entre os adultos desempregados (soma igual a 29). Portanto, vemos uma maior quantidade de pessoas empregadas a ingressar em modalidades de formação mas, ao mesmo tempo, vemos também um maior número de pessoas empregadas a desistir dos cursos.



**Tabela 4: Situação anterior de emprego versus situação do curso**

| Situação do Curso                     | Situação anterior de emprego |              |            |       | Total |
|---------------------------------------|------------------------------|--------------|------------|-------|-------|
|                                       | Empregado                    | Desempregado | Aposentado | Outro |       |
| Terminado                             | 218                          | 158          | 1          | 1     | 378   |
| A frequentar                          | 25                           | 15           | 1          | 0     | 41    |
| Desistiu - motivos familiares         | 6                            | 4            | 0          | 0     | 10    |
| Desistiu - motivos profissionais      | 15                           | 15           | 0          | 0     | 30    |
| Desistiu - motivos relativos ao curso | 15                           | 6            | 0          | 0     | 21    |
| Desistiu - motivos de saúde           | 5                            | 2            | 0          | 0     | 7     |
| Desistiu - não apresentou motivos     | 13                           | 2            | 0          | 0     | 15    |
| Outro                                 | 8                            | 1            | 0          | 0     | 9     |
| Total                                 | 339                          | 215          | 2          | 1     | 557   |

Fonte: Tabela produzida em Word a partir de dados do SPSS – Apêndice 4

A relação entre a formação e a empregabilidade não é, todavia, aferível indubitavelmente (muito menos a relação entre educação e empregabilidade e até mesmo a relação entre formação e educação). Quando questionados quanto ao facto do aumento dos seus níveis de escolaridade ter influenciado a entrada no mercado de trabalho, a maioria das pessoas apontou que com certeza teria abonado em seu favor. Apesar de os dados recolhidos nos indicarem que o desemprego junto desta amostra em específico desceu acentuadamente, a relação entre a formação e a empregabilidade exigiria uma abordagem mais extensiva que passaria também pela abordagem às entidades empregadoras; se falarmos da relação entre formação e educação, ainda outra abordagem relacionada com os níveis de literacia teriam de ser associados à análise das práticas culturais.

Em grosso modo, tenderíamos a dizer que, efetivamente, a empregabilidade dos adultos desta amostra aumentou. Efetivamente, a formação não gera emprego (Coimbra, 2006: 140) mas fornece ferramentas/competências tornando as pessoas mais ‘empregáveis’. A formação

não cria emprego; para o aumento do emprego é preciso que o mercado de trabalho se expanda. Caso contrário, apenas estaremos a qualificar desempregados. Portanto, como vimos anteriormente, jamais a formação (e a educação) poderá ser imputada a responsabilidade de resolver os problemas do mercado de trabalho, ao contrário do que as lógicas economicistas na educação e formação de adultos pretendem argumentar. No nosso caso, o facto de o nível de desemprego ter descido na amostra, ora significará que a empregabilidade dos adultos aumentou, ora que o mercado de trabalho se expandiu.

Uma evidência destas considerações que vem reforçar que a formação não cria emprego poderá ser o testemunho de uma das entrevistas do nosso estudo – a única pessoa entre o grupo que entrevistamos cujo objetivo era, efetivamente, aumentar a sua empregabilidade. Na verdade, a entrevistada deparou-se com a inevitabilidade de que ter ‘o diploma’, ter ‘a carteira profissional’ não é sinónimo de emprego. O mercado de trabalho não é assim tão benevolente.

#### **1.4. Domínio de análise 4 – Atitude de aprendizagem ao longo da vida**

Através desta categoria, pretendíamos compreender a valorização do Curso EFA na vida do/a adulto/a e a construção de sentido da aprendizagem no seu percurso formativo. Para isso, há que analisar a relação entre as conceções do adulto relativamente aos Cursos EFA e analisar o reconhecimento da importância da aprendizagem ao longo da vida para o desenvolvimento pessoal e social do adulto, percebendo, ao mesmo tempo, os fatores diferenciadores de significação no processo de construção de uma identidade aprendente.

No primeiro depoimento, constatamos uma forte atribuição ao (per)curso de **sentido instrumental** – verifica-se uma depauperação do sentido do (per)curso como promotor de desenvolvimento pessoal e social, atribuindo-lhe antes uma forte ligação à melhoria da empregabilidade. O valor atribuído à educação/formação relaciona-se então com a empregabilidade - *“...eles também dão formação para que consiga um emprego mais rápido”* (entrevista D. A.L.). Como no caso desta entrevistada, as suas expectativas saíram goradas, pois o curso que tirou, efetivamente, não a tornou mais empregável, constata-se uma desvalorização do (per)curso – *“Mas que me digam que faz falta, eu digo que não. Faz falta é a experiência, seja em que trabalho for.”* (Entrevista D. A.L.). Por isso, o fundamento das suas conceções relativamente aos Cursos EFA e o reconhecimento da sua importância é quase nulo - *“ao fim ao*

*cabos, acabam por ficar em casa também com os cursos e não conseguem nada”* (Entrevista D. A.L.).

No segundo depoimento, vemos como a frequência do (per)curso foi compreendido pela entrevistada como uma descoberta de si mesma, como uma valorização para o seu autoconceito – *“...mesmo em casa eu era assim um bocado apagada ‘entre aspas’, às vezes não dizia muito o que pensava, guardava para mim. E acho que a partir dessa altura comecei a impor mais as minhas vontades”* (Entrevista D. C.).

O reconhecimento do valor da educação/formação é entendido num **sentido revelador** – como promotor do desenvolvimento pessoal e social e como um desvelar da pessoa: uma *“pessoa diferente”*. A entrevistada aponta que *“É essencial a comunicação”* (Entrevista D. C.) e a educação/formação é promotora dessa forma de ser e de estar no mundo que se partilha. O (per)curso fê-la estar mais atenta e constatou que *“Nota-se mesmo uma falta de cultura”* (Entrevista D.C.) na população em geral com quem lida no seu trabalho. Por isso considera que *“É sempre bom aprender, novo ou velho!”* (Entrevista D.C.). Na entrevista foi então visível que o fator de ingresso no curso foi, sobretudo, a realização pessoal. Aliados a este fator, encontramos outros que permitiram a atribuição de significação no processo de construção de uma identidade aprendente: o grupo, a equipa formativa e a família. Estas três esferas de significação permitiram a exploração de um diferente autoconceito a que podemos chamar de identidade aprendente ou, como referiu a entrevistada depois de desconectar o gravador: uma pessoa diferente.

No terceiro depoimento, constatamos que a frequência de Cursos EFA assume um **sentido de sobrevivência** – é visível uma tentativa de acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. O valor da educação/formação revela-se pela demanda, uma luta pela (in)formação. Tal como refere a entrevistada,

*“...nós temos que estar em constante aprendizagem porque isto é... a vida exige isto! Tenho que ir à luta pelas coisas, percebe? Aquela vontade que a gente tem de ultrapassar, de vencer, de querer saber e também não ficar na ignorância. É uma preocupação mesmo de não ficar na ignorância”* (Entrevista D. F.).

Apesar da entrevistada afirmar que não pretende continuar a investir na sua formação, aponta um fator que poderá ser entendido como decisivo na manutenção de uma atitude de aprendizagem ao longo da vida – a equipa formativa.

No quarto e último depoimento feminino, reconhecemos que a educação/formação assume um **sentido de aprendizagem permanente** – a necessidade de acompanhar as

mudanças da vida social e cultural é crucial para o desenvolvimento das pessoas e para a sua integração na sociedade e no mercado de trabalho. A mais-valia da frequência do curso EFA apontada por esta entrevistada foi a oportunidade de concluir o nível secundário de formação. E isso assumiu-se como uma vitória muito difícil de conquistar que, por esse motivo, teve um caráter ainda mais importante na vida da formanda. A entrevistada aponta que os fatores cruciais da manutenção de uma atitude de aprendizagem ao longo da vida que o curso lhe trouxe foram a convivência entre colegas de turma e o apoio da equipa formativa. Como já foi referido, o apoio do marido foi também essencial. É frisado particularmente o aspeto de por se ter tratado de uma boa experiência, a vontade de continuar a investir na sua formação é ainda maior. O valor da educação/formação é, portanto, bastante claro –

*“...é sempre bom e aprender um bocado mais”; Hoje temos um emprego fixo mas (...) não sabemos qual é o futuro! Então quanto mais formação a gente tiver melhor!”; “hoje em dia as coisas estão sempre a mudar”; “Convém estar sempre a ‘reciclar’! Em casa não se aprende nada” (Entrevista D.G.).*

No primeiro discurso no masculino, assistimos a uma assunção de significado da frequência de Cursos EFA como um **sentido aprendizagem-placebo** – a experiência desenvolvida causou descontentamento com os níveis de exigência do curso, que ficaram aquém das expectativas, o que veio a ser uma cura aparente para um mal maior. A angústia causada pela frustração veio, na verdade, alavancar uma solução para a vida pessoal e profissional do entrevistado e, atualmente, trabalha na área de formação, é também ele formador, responsável por estagiários na empresa e pondera frequentar o ensino universitário. O entrevistado reconhece que a educação/formação desempenha uma parte essencial no desenvolvimento pessoal e social e na criação de bons trabalhadores –

*“numa situação de desemprego, que a pessoa esteja desempregada, acho que é uma oportunidade. Se as pessoas levarem as coisas a sério, conseguem desenvolver as suas competências e é importante aprendermos sempre ao longo da vida. Nunca nos acomodamos às situações” (Entrevista Sr.C.).*

É bastante visível neste contributo o conflito entre as conceções relativas aos Cursos EFA e o reconhecimento da sua importância –

*“[há] uma mistura muito grande de níveis de capacidades e isso influencia a credibilidade”; “acho que devia haver uma seleção mais rigorosa e o grau de exigência devia ser maior”; “depois a seleção, na prática, as coisas não funcionam. E isso é que acaba por descredibilizar... hoje em dia tenho a perfeita consciência que se for a uma entrevista de emprego, tenho o 12º ano feito num curso EFA, para eles é a mesma coisa que ter o 9º ano.”; “Sinto-o a falar com as pessoas. E hoje em dia, no dia a dia também, porque trabalho na área comercial e neste momento recebo muitos estagiários, também. E trabalho muito com os estagiários, sou responsável por eles na empresa e tenho essa perfeita noção, que não é dada a credibilidade ao*

*curso. Não é dada a credibilidade aos cursos.”; “Porque são obrigados a ir, a maior parte deles” (Entrevista Sr. C.).*

O entrevistado demonstra que, independentemente da experiência negativa por que passou, os Cursos EFA são uma boa forma de as pessoas desenvolverem as suas competências. Mas é contrastante a influência que a equipa formativa e o grupo de colegas imputa ao efetivo aproveitamento destas oportunidades – *“O programa era interessante e se fosse desenvolvido com pessoas que quisessem mesmo aprender e com formadores capazes, que tinha alguns que eram bons, acho que se podia tirar muito da formação”* (Entrevista Sr. C.).

No segundo discurso no masculino, contemplamos uma experiência de (per)curso EFA com um **sentido indemnizatório** – um erro crasso tomado na juventude veio a assumir proporções confusas na definição identitária. O Curso EFA veio reforçar a noção de que o entrevistado gostaria de continuar a investir na sua formação – essa foi a mais-valia - e, ao mesmo tempo, descobrir qual a sua área efetiva de eleição. Está também presente deste depoimento a noção de que *“investirmos em nós próprios é muito bom. Seja de que forma for, é muito bom.”* (Entrevista Sr. M.). Também o relacionamento entre colegas e equipa formativa foi salientado pelo entrevistado como sendo o fator crucial para a manutenção do (per)curso formativo e, ao mesmo tempo, uma atitude de aprendizagem ao longo da vida.

No terceiro e último discurso em masculino, é-nos revelado para a aprendizagem um **sentido desafiante** – a aprendizagem é encarada como uma reação à inércia da vida de todos os dias. O entrevistado revela que a frequência do Curso EFA lhe trouxe muitas mais-valias aprendeu

*“a trabalhar em grupo, aprendi coisas que uma pessoa não aprendia na escola... e a liderar equipas e liderar projetos e trabalhar com esquemas, métodos de trabalho que ajudam. O lidar com as pessoas, a falar com as pessoas no dia a dia... Aquele curso ajudou-me muito.”* (Entrevista Sr. S.).

Está patente uma conceção valorativa da educação/formação mas, ao mesmo tempo, o entrevistado revela a importância que atribui ao trabalho -

*“Se eu estudar só e não trabalhar, nunca vou aplicar aquilo que aprendi e nunca vou ser “nada da vida”. Acho que o trabalho é a coisa... primeira para mim, é fundamental!”; [Mas] nós também sem as formações, lá no sítio onde trabalhamos não somos nada!”* (Entrevista Sr. S.).

O entrevistado também revela a importância que a equipa formativa assumiu na manutenção da motivação dos formandos – *“conseguiu-se cativar as pessoas!”* (Entrevista Sr. S.). A educação/formação é, então, encarada como uma forma de reativar a vida, o

desenvolvimento pessoal e social e como um investimento a longo prazo na vida do entrevistado – “prefiro vir 2 ou 3 horas do que estar a ir para casa e não fazer nada! (...) Há sempre o que fazer, mas é a rotina. E mudar um bocado a rotina faz bem!” (Entrevista Sr. S.).

Analisando os testemunhos em conjunto à luz das dinâmicas identitárias de Barbier (1996), podemos criar algumas relações pertinentes para a nossa investigação. No ‘sentido instrumental’ vemos que existe uma dinâmica de aquisição identitária marcada por um percurso sem reconhecimento social e que a faz entender a formação “entrada” num meio. No ‘sentido revelador’, a dinâmica parece ser de afirmação identitária, distinguida pela necessidade de mudança na autoestima e revelando-se a formação como meio de otimização do itinerário pessoal. No ‘sentido de sobrevivência’, a dinâmica identitária resvala para a preservação identitária, onde a formação é tida como um meio de defesa. No ‘sentido aprendizagem permanente’, assistimos a uma dinâmica de confirmação identitária, aferível pelo sentimento de falta marcas de reconhecimento social e a aqui a formação é uma forma de legitimar o seu itinerário pessoal. No ‘sentido aprendizagem-placebo’, aferimos uma dinâmica de restauração identitária, de rutura com o itinerário anterior e de construção de uma nova imagem alavancada pela formação. No ‘sentido indemnizatório’, transparece uma dinâmica de reserva identitária perante a falta de coerência e unidade da identidade que leva a um reconhecimento de si, com a formação como preparação para oportunidades a explorar. No ‘sentido desafiante’, vemos uma dinâmica de diferenciação identitária, de alguém com uma imagem positiva do seu poder de mudança, reagindo à inércia através da formação como continuidade do itinerário pessoal.

Perante esta análise, parece-nos que apenas aqueles percursos que veem na formação outra coisa que não o desenvolvimento pessoal e social, ficam empobrecidas no *sentido*.

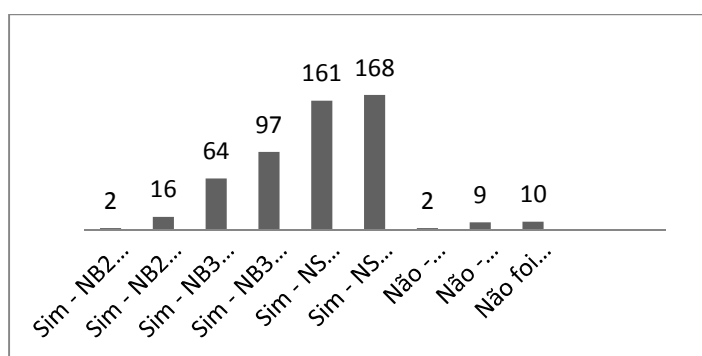
A construção do indivíduo em formação releva as transformações identitárias que ele experienciou ao longo da vida (experiências escolares, sociais, profissionais) e a significação que ele lhes atribui globalmente. A identidade aprendente é pois o resultado do exercício de construção do si nesta troca de sentidos e de significados.

A análise estatística permite-nos aferir algumas considerações a propósito das respostas formativas para as quais os adultos foram encaminhados e, nomeadamente, a opção por cursos escolares ou por cursos com dupla certificação – equivalência a escolaridade e qualificação profissional. Analisando o Gráfico 7, podemos ver que a maior parte dos adultos

ingressou nos cursos de certificação escolar de nível secundário (168 adultos); seguida de imediato pelos adultos que ingressaram em cursos de dupla certificação também de nível secundário (161 adultos). Para as respostas formativas de nível básico - 9.º ano -, também foram encaminhadas mais pessoas para certificação escolar (97 adultos), do que para dupla certificação (64 adultos), mas com uma diferença maior entre os dois tipos de encaminhamento do que no nível secundário. Essa superioridade de encaminhamentos para certificação escolar é também visível no nível básico de 6.º ano, com 16 adultos em certificação escolar e apenas 2 em dupla certificação.

Portanto, podemos apontar que a maior parte dos adultos da amostra foram encaminhados para respostas formativas de nível secundário e que, em todos os níveis formativos, foram em maior número encaminhados para a certificação escolar do que para dupla certificação. Também podemos ver que, no total da amostra, apenas 10 adultos afirmam que não foram chamados, 9 não ingressaram por motivos profissionais e 2 por motivos familiares, representado, portanto, os não ingressos 3,8% da amostra. Por isso, podemos afirmar que a margem de sucesso dos encaminhamentos é muito grande.

**Gráfico 7 – Tipo de encaminhamento dos adultos inquiridos**



Fonte: Apêndice 4 – Análise estatística pelo SPSS

Destas pessoas que ingressaram nos Cursos, através da Tabela 5 podemos aferir que 378 concluíram o seu percurso, o que é um número bastante elevado, equivalendo a 67,9% da amostra total de 557 adultos. Constatase também que 41 pessoas, ou 7,4% da amostra ainda se encontram em formação. Podemos acrescentar que essas pessoas que ainda se encontram a frequentar Cursos EFA foram pessoas que em 2008 foram encaminhadas para respostas de

nível básico e que derem continuidade para o nível secundário. Como é visível na Tabela, o nível de desistência foi de 14%. O motivo mais apontado pelos adultos e que, por isso, assume maior relevância são os motivos profissionais, com 28 pessoas a referi-lo. De seguida aparecem, os motivos relativos ao curso (desagrado pelo modelo formativo/horário, etc.), com 20 pessoas a apontá-lo; os motivos familiares, com 10 pessoas a representá-lo; e os motivos de saúde, citados por 7 pessoas; 13 pessoas não apresentaram motivos para a desistência. Outro dado que podemos adiantar a partir da análise desta Tabela é que os cursos de certificação escolar tiveram, no nível básico (9.º ano), maior nível de desistências que os cursos de dupla certificação; já no nível secundário, apesar de o mesmo se verificar, apenas se trata de um adulto de diferença entre ambas as respostas formativas.

**Tabela 5 – Situação formativa dos adultos inquiridos e motivos de desistência**

|                             |              | Concluído  | Frequenta | Motivos de desistência |               |           |          |               | Total     |
|-----------------------------|--------------|------------|-----------|------------------------|---------------|-----------|----------|---------------|-----------|
|                             |              |            |           | Familiares             | Profissionais | Curso     | Saúde    | S/<br>motivos |           |
| <b>Modalidade Curso EFA</b> | NB2 DC       | 1          | 0         | 1                      | 0             | 0         | 0        | 0             | 1         |
|                             | NB2 CE       | 11         | 1         | 0                      | 2             | 2         | 0        | 0             | 4         |
|                             | NB3 DC       | 54         | 2         | 1                      | 3             | 2         | 1        | 0             | 7         |
|                             | NB3 CE       | 82         | 0         | 1                      | 6             | 3         | 1        | 4             | 15        |
|                             | NS DC        | 127        | 7         | 5                      | 12            | 5         | 1        | 3             | 26        |
|                             | NS CE        | 103        | 31        | 2                      | 5             | 8         | 4        | 8             | 27        |
|                             | <b>Total</b> | <b>378</b> | <b>41</b> | <b>10</b>              | <b>28</b>     | <b>20</b> | <b>7</b> | <b>13</b>     | <b>80</b> |

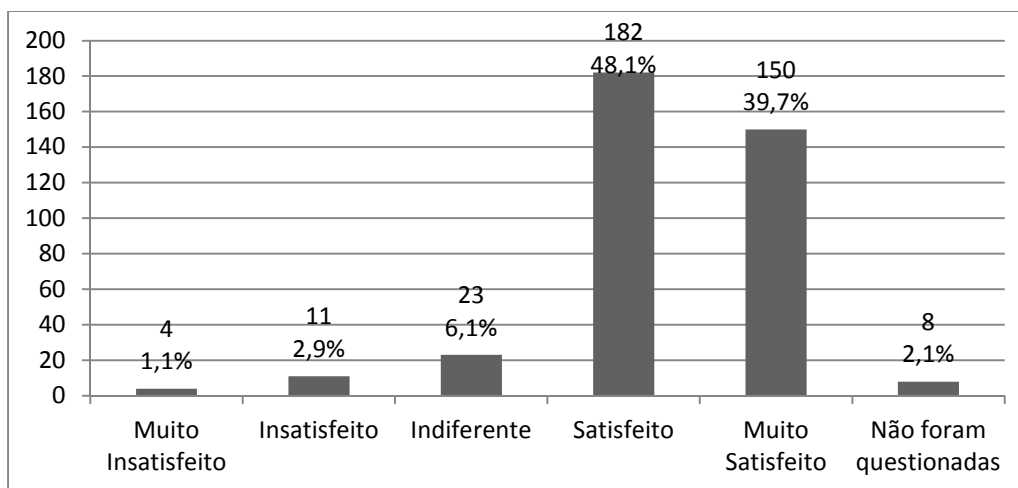
Fonte: Tabela produzida em Word a partir de dados do SPSS – Apêndice 4

Atentando ao Gráfico 8, percebemos que o nível da satisfação dos adultos encaminhados para Cursos EFA no ano de 2008 e que concluíram os mesmos (378 pessoas), em relação ao percurso que desenvolveram, é bastante positivo. A posição assumida em maior percentagem foi a de 'satisfeito', com 48,1% das pessoas que concluíram o curso a aí situarem-se. Cerca de 39,7% da amostra declara-se 'muito satisfeita'. Para cerca de 6,1% dos adultos a formação foi 'indiferente'. A 'insatisfação' revela-se em 2,9% da amostra e 1,1% considera-se 'muito insatisfeito'. A 8 pessoas esta questão não foi colocada pois enquadraram-se no ensaio-piloto no qual esta questão não constava. O balanço parece-nos pois bastante positivo, com



quase metade das pessoas que concluíram os cursos a sentirem-se 'satisfeitas' e outra parte quase tão grande a manifestar-se 'muito satisfeitas'.

**Gráfico 8 – Nível de Satisfação dos adultos que concluíram os percursos**

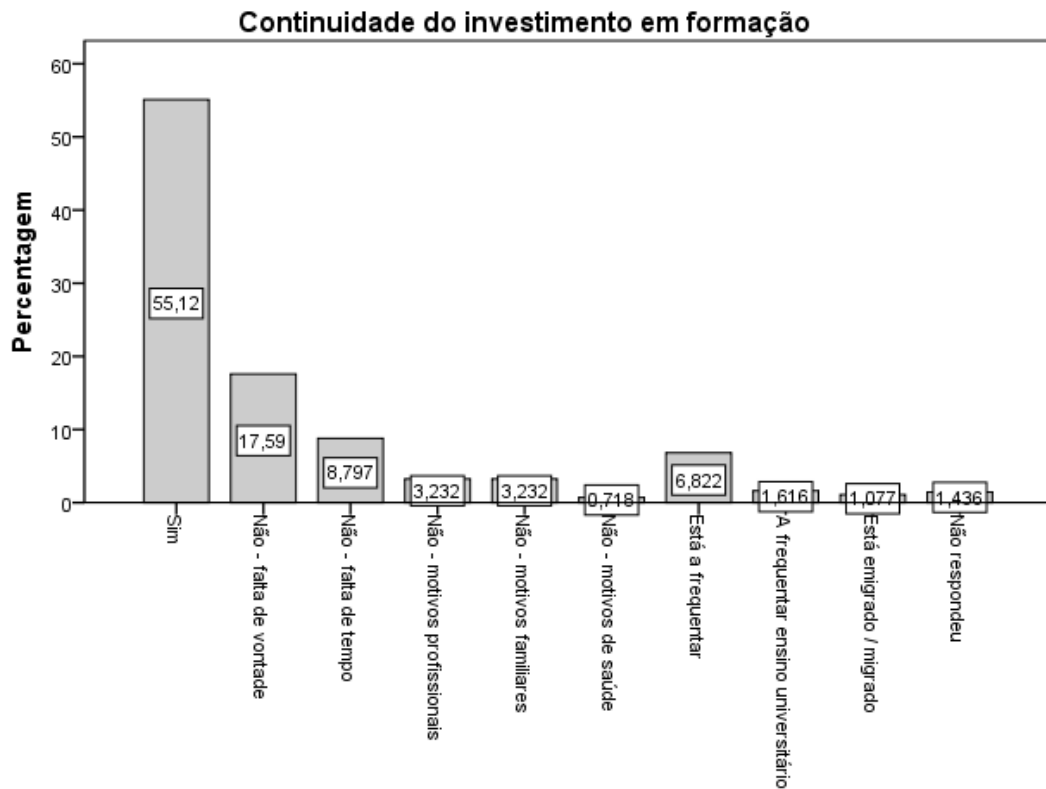


Fonte: Tabela produzida em Word a partir de dados do SPSS – Apêndice 4

Este nível de satisfação revela, de uma forma generalizada, que as pessoas que frequentaram os Cursos EFA reconhecem esta experiência como sendo significativa nas suas vidas. Aquando a colocação desta questão na aplicação dos inquéritos, a maioria das pessoas respondia sem hesitar e, regra geral, apresentavam argumentos para justificar a sua resposta – alguns mais relacionados com o (per)curso no geral como sendo uma experiência agradável/promotora de mudança na pessoa; outros mais relacionados com situações em particular, citando, regra geral, experiências iminentemente negativas.

Através do Gráfico 9 poderemos aferir em que medida os adultos inquiridos equacionam a hipótese de continuar a investir na sua formação, mantendo, assim, do nosso ponto de vista, uma atitude de aprendizagem ao longo da vida. Tal como os dados demonstram, mais de metade dos adultos da amostra (55,12%) afirma ter interesse em continuar a investir na sua formação. Aquando de uma resposta negativa, alguns motivos para tal resposta são manifestados pelos adultos. O principal motivo apontado é a falta de vontade (17,59%), seguido da falta de tempo (8,8%) e os motivos profissionais ao mesmo nível dos motivos familiares (3,2%). Terá interesse referir que 1,6% se encontra a frequentar o Ensino Superior, o que equivale a 9 pessoas da amostra total.

Gráfico 9 – Atitude de aprendizagem ao longo da vida



Fonte: Apêndice 4 – Análise estatística pelo SPSS

Na investigação pareceu-nos interessante cruzar esta atitude de aprendizagem ao longo da vida, a partir da resposta afirmativa dos adultos à questão “Está interessado em voltar a frequentar formação?”, com as categorias de género, idade e modalidade de Curso EFA.

Tal como podemos aferir na Tabela 6, há um superior número de indivíduos do género masculino (57,5%) a demonstrar vontade em investir continuamente na sua formação, comparativamente ao género feminino (52,8%).

Em relação à categoria idade, se analisarmos o número de respostas afirmativas em relação ao número total de respostas, tal como podemos ver na Tabela 6, constatamos que a faixa etária com maior número de respostas afirmativas é a faixa dos 41 aos 50 anos. Claro está que, o número de adultos que se enquadra nessa faixa etária é inferior às anteriores. Como vimos anteriormente, a faixa etária com maior visibilidade é a dos 31 aos 40 anos e, nesta Tabela, podemos averiguar que no total de 190 indivíduos com idade inserida nessa faixa, 60%

mantém uma atitude de aprendizagem ao longo da vida manifesta pela vontade em continuar a apostar na sua formação. Na faixa dos 21 aos 30 anos a percentagem de adultos que pretendem continuar a investir na formação é também próxima dos 60%.

No que diz respeito à possível relação entre a atitude de aprendizagem ao longo da vida com o tipo de formação em que os adultos se inseriram, podemos verificar, nomeadamente, que grande parte dos adultos que se integraram em Cursos EFA de nível secundário (o encaminhamento com maior índice) pondera o contínuo investimento na sua formação. Aliás, podemos constatar que essa percentagem de adultos é ainda superior nos Cursos de Dupla Certificação.

**Tabela 6: Atitude de aprendizagem ao longo da vida versus Género, Idade e Modalidade de Curso EFA**

|                             | <b>Categorias</b>              | <b>Atitude de aprendizagem ao longo da vida</b> | <b>Número total da amostra da categoria</b> | <b>Ponderação percentil do n.º de adultos</b> |
|-----------------------------|--------------------------------|---|---|---|
| <b>Género</b>               | Feminino                       | 149   | 282   | 52,8%   |
|                             | Masculino                      | 158   | 275   | 57,5%   |
| <b>Idade</b>                | 21-30 anos                     | 81  | 136   | 59,6%   |
|                             | 31-40 anos                     | 114   | 190   | 60%   |
|                             | 41-50 anos                     | 75  | 105   | 71,4%   |
|                             | 51-60 anos                     | 35  | 67  | 52,2%   |
|                             | 61-66 anos                     | 2   | 6   | 33,3%   |
| <b>Modalidade Curso EFA</b> | Sim - NB2 Dupla Certificação   | 1   | 2   | 50%   |
|                             | Sim - NB2 Certificação Escolar | 9   | 16  | 56,3%   |
|                             | Sim - NB3 Dupla certificação   | 31  | 64  | 48,4%   |
|                             | Sim - NB3 Certificação escolar | 52  | 97  | 53,6%   |
|                             | Sim - NS Dupla certificação    | 102   | 161   | 63,3%   |
|                             | Sim - NS Certificação escolar  | 87  | 168   | 51,8%   |

Fonte: Tabela produzida em Word a partir de dados do SPSS – Apêndice 4

Portanto, os dados estatísticos espelham que a margem de conclusão dos cursos é bastante grande, por isso, o sucesso dos (per)cursos é satisfatório. Comparando a atitude de

aprendizagem ao longo da vida em função do gênero, vemos que as mulheres manifestam maior permanência da mesma. As faixas etárias dos 21 aos 30 e dos 31 aos 40 são as que apresentam um maior número de pessoas a apontar a vontade de continuar a investir na sua aprendizagem. Também vimos que são os adultos que ficaram com habilitação equivalente ao nível secundário que demonstram mais vontade de continuar os seus (per) cursos de aprendizagem ao longo da vida.

Como vimos anteriormente, a aprendizagem é um processo de construção de significados, de sentidos - uma condição da existência humana. O sentido que pressupõe a aprendizagem e a formação é, obviamente, uma questão central, quando falamos da relação entre formação e construção de identidade(s). Esta construção de sentido para a aprendizagem, para a formação, está ligada ao significado que a pessoa atribui à sua própria mudança.

Pela análise dos contributos dos entrevistados, vemos que a valorização do Curso EFA nas suas vidas concretiza-se através do significado que atribuem à sua mudança. Estes significados, como vimos, ora diferenciam, ora afirmam, ora confirmam, ora preservam, ora reservam, ora adquirem, ou restauram, a identidade dos adultos. Além da imputação de significado à aprendizagem a partir do reconhecimento da mudança na pessoa, vimos que as concepções dos adultos relativamente aos Cursos EFA demonstram, no geral, o reconhecimento da sua importância para o seu desenvolvimento pessoal e social. Ao mesmo tempo também vimos que os principais fatores diferenciadores de atribuição de importância/significação no processo de construção de uma identidade aprendente são a iminente a equipa formativa, o grupo/colegas e, nuclearmente, a família.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revelar dinâmicas pessoais e sociais congruentes (ou não) com *formas emancipatórias de educação* foi o propósito que nos guiou nesta investigação. Para isso, a reflexão aprofundada sobre a "transmutação" de significados, que marcou as políticas e práticas de educação ao longo da vida, possibilitou-nos a desconstrução do que esta problemática encerra: em virtude das "posições economicistas" que, de diversas formas, impregnaram a educação de adultos, o projeto fundador da educação ao longo da vida foi desvirtuado.

A inculcação das significações políticas que subjaz a própria deslocação semântica de 'educação permanente' para 'aprendizagem ao longo da vida' revela a obrigação do ser humano em ajustar-se à lógica da economia para que este possa servir os pressupostos e interesses económicos ao invés de estes se ajustarem a si. Há pois uma tendência para o empobrecimento do campo da educação de adultos. Quando a educação de adultos é, ela mesma, uma mercadoria e a pessoa uma consumidora de qualificações e competências, o cariz transformador, libertador, comunitário e popular que fundamenta a almejada democratização da sociedade, perde-se.

As posições economicistas imputam aos (per)cursos de adultos um cariz "remediador" da realidade do mercado de trabalho. Por isso, ao invés de honrar os princípios emancipatórios da educação de adultos, da educação permanente, os Cursos EFA tendem a ser apresentados atualmente como uma solução para o nível de desemprego estrutural do país. O que relevamos na investigação é que, efetivamente, os Cursos EFA não são sinónimo de mais emprego mas antes fomentam (quando fomentam) a empregabilidade através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e, nalgumas modalidades, profissionais. A mais-valia que esta investigação trouxe para a problematização dos constructos sociais e políticos que subjazem a educação de adultos foi o relevar daquilo a que chamamos de 'identidades aprendentes' – a redenção à invariável condição humana de constante aprendizagem e construção de sentidos e significados.

Cada vez mais as pessoas são chamadas a lidar com o imaterial, com o intangível. O mundo apresenta-se crescentemente abstrato, menos evidente e demanda o domínio dos códigos para sua apreensão. Os (per)cursos EFA vieram traduzir esta crescente complexificação e até cognição da nossa sociedade. Passou a ser exigido às pessoas que pensem sobre si mesmas, sobre o seu percurso, sobre o seu passado, sobre o seu futuro, sobre

a sua aprendizagem, como que numa constante busca de *sentido* para o que as rodeia e para o que as atravessa e para o que guardam dentro de si.

Parece algo sem precedentes no nosso país esta forma tão personalizada de as pessoas serem chamadas a questionar-se, a problematizar-se, a analisar-se, a desconstruir-se e a construir-se, buscando um *sentido* para o seu percurso de vida e para as suas aprendizagens. É incontestável o empobrecimento conceptual que as lógicas economicistas aferem à Educação e Formação de Adultos, mas parece-nos que as práticas reflexivas que a Iniciativa Novas Oportunidades veio facilitar juntos das pessoas, vieram concretizar algo mais – a (re)construção dos adultos e a significação e reconhecimento dos seus percursos de vida.

O que conceptualizamos como ‘identidades aprendentes’ é este processo de humanização da pessoa, é o processo de construção do si em devir, que se desenvolve através da aprendizagem como construção de significados e de sentidos. A formação assim surge como um “investimento consentido” (e não um investimento imposto) cujo sentido está inexoravelmente ligado ao significado da mudança na pessoa que a aprendizagem como descoberta transporta. Para nós, a identidade aprendente é a condição humana incontornável para o desconectar da educação ao longo da vida das lógicas economicistas e adaptativas imputadas pelas políticas educativas no âmbito da educação e formação de adultos. As identidades aprendentes são a nossa “utopia provisória”.

Analisar os percursos formativos e dinâmicas profissionais, sociais e pessoais dos adultos dos CNO do concelho de Guimarães permitiu-nos descrever o percurso formativo dos adultos encaminhados para respostas formativas externas aos CNO, no ano de 2008 e, em concreto, estabelecer algumas correlações entre essas dinâmicas, ao identificar, junto dos adultos entrevistados, os processos subjacentes à construção de identidades aprendentes.

Tecer considerações sobre as dinâmicas familiares neste estudo assumiu-se como um subterfúgio involuntário para abordar outras questões que se apresentaram latentes. Nas entrevistas, falar sobre a vida familiar transpareceu, no fundo, o conjunto de constructos sociais que neste âmbito se relacionam – a vida familiar no feminino e no masculino e todos os papéis e estatutos que daí advém. Esta investigação demonstra que a frequência dos cursos EFA vem cristalizar, problematizar, inquietar, mitigar ou equilibrar as dinâmicas entre esposa e marido, entre homem e mulher. Para cada uma das pessoas entrevistadas, estas vivências são experienciadas de formas muito particulares e personalizadas.

De um ponto de vista mais global do público interveniente, reconhecemos que as diferenças entre os géneros tanto a nível do acesso, como do sucesso, como em faixas etárias, não revelam números muito contrastantes. Este contraste é, no entanto, bem mais visível quando se passa a barreira do visível e palpável e se entra na vida íntima de cada uma dessas pessoas, tal como podemos comprovar pelas entrevistas. É sem dúvida seguro afirmar que, no geral, a frequência de um Curso EFA imputa à vida familiar algumas particularidades que vêm alterar a rotina familiar; a diferença entre os discursos que analisamos reside na forma como a própria pessoa conceptualiza (ou não) a mudança e no perpetuar dessas mudanças operadas ou dessas mesmas após a conclusão do curso. A forma como estas vivências se repercutem nas suas identidades é visível no desenvolvimento pessoal que todos referem, de uma maneira ou de outra.

Este desenvolvimento pessoal é ao mesmo tempo legitimador e fomentador de uma atitude face à aprendizagem que leva @s adult@s a quererem mais, a serem mais. Quanto mais segura for a vida familiar, tanto mais as pessoas tendem a desenvolver uma atitude de educação ao longo da vida. Esta noção veio revelar a importância da rede de apoio da pessoa, das pessoas que a cercam, que facilitam (ou não) a construção da sua identidade aprendente. A família/rede de apoio parece ser o fator mais relevante deste processo. A construção da identidade aprendente dos adultos parece, no fundo, um processo coletivo, na medida em que não depende só do próprio adulto mas que antes se relaciona com esta importante esfera da vida humana.

Quanto às dinâmicas sociais e culturais, a frequência de Cursos EFA não parece ter assumido grande impacto na forma como os adultos vivem a sua vida em sociedade, quer em hábitos culturais, quer em hábitos de solidariedade. Contudo, parece-nos que esta questão do estudo da relação do “não-público” de atividades culturais e o público dos Cursos EFA seria uma interessante forma de problematizar a atitude de educação ao longo da vida. Até porque a educação de adultos, na sua génese, está imbuída por esta contextualização e afirmação da pessoa na comunidade em que se insere e na sociedade em geral, na busca da consciencialização e transformação libertadora que também se procede através de hábitos culturais.

Quanto às dinâmicas profissionais, tratamos da relação entre a formação e a empregabilidade e vimos que esta não é aferível indubitavelmente. Apesar de os dados recolhidos nos indicarem que o desemprego junto desta amostra em específico desceu



acentuadamente, a relação entre a formação e a empregabilidade exigiria uma abordagem mais extensiva que passaria também pela abordagem às entidades empregadoras; se falarmos da relação entre formação e educação, ainda outra abordagem relacionada com os níveis de literacia teriam de ser associados à análise das práticas culturais por nós desenvolvidas.

Na relação entre as dinâmicas pessoais e sociais e a atitude de aprendizagem ao longo da vida, vemos que a valorização do Curso EFA nas vidas dos adultos concretiza-se através do significado que atribuem à sua mudança – e isso é um processo eminentemente personalizado. Estes significados, como vimos, ora diferenciam, ora afirmam, ora confirmam, ora preservam, ora reservam, ora adquirem, ora restauram, a identidade dos adultos. Além da imputação de significado à aprendizagem a partir do reconhecimento da mudança na pessoa, vimos que as conceções dos adultos relativamente aos Cursos EFA demonstram, no geral, o reconhecimento da sua importância para o seu desenvolvimento pessoal e social. Ao mesmo tempo também foi visível que os principais fatores diferenciadores de atribuição de importância/significação no processo de construção de uma identidade aprendente são iminentemente a equipa formativa, o grupo/colegas e, nuclearmente, a família.

A nossa abordagem e perspectivas poderão ter feito emergir determinadas problemáticas, ficando outras ocultas. Contudo, de acordo com Guerra (2003: 19), “o não observável não é equivalente ao não existente. Nem ao não relevante. Nem, supostamente, ao não avaliável”, daí que muito poderá ter ficado por dizer, o que pode potenciar o surgimento de outros estudos, mais aprofundados e com outras preocupações inerentes, que permitam “explorar outras capas que não são reconhecíveis” (Guerra, 2003: 19), neste caso que não foram emergindo no âmbito deste estudo que, na nossa perspectiva, merece ser continuado.

Para concluir, podemos então apontar que os processos que operam na (não) construção de identidades aprendentes serão então os relacionados com demandas economicistas de empregabilidade dos indivíduos. Mais do que processos, a construção de identidades aprendentes opera por diferentes sentidos. O estudo aqui desenvolvido permitiu-nos inferir sentidos pelos quais os adultos percorrem o seu itinerário pessoal. As experiências de vida (escolares, profissionais, familiares, etc.) e as contingências sociais e culturais compõem e instigam uma narrativa para cada adulto. Estas narrativas são vividas no singular, no particular e no comum. Os sentidos que cada um segue, fazem de si autor e narrador da sua própria construção identitária. A identidade aprendente é pois o espelho de múltiplas realidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, João da Silva (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*. N.º 5. novembro. pp. 54-63.
- ANTUNES, Fátima (2008). *Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Atores, Processo e Instituições*. Coimbra: Almedina.
- ALBARELLO, Luc et al (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, João F. (2003). Contextos, regularidades e aprendizagens sustentáveis. *AAVV, Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 195-206.
- ARDOINO, Jaques (1992). *L'Implication*. Lyon: Voies Livres.
- BACHELARD, Gaston (1990). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- BARBIER, Jean-Marie (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, *Éducation Permanente*, 128, p.11-25.
- BARROS, Rosanna (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida - um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. [S.l.]: Chiado Editora.
- BERGER, Guy (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 3/4, pp. 23-36.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 47-51.
- BROOKFIELD, Stephen (1986). *Understanding and facilitating adult learning : a comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BURRELL (1999). *Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life*. Ashgate: Brookfield.
- CANÁRIO, Rui (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CARNEIRO, Roberto (coord.); FIGUEIREDO, António; LIZ, Carlos; AZEVEDO, Joaquim; GOMES, Maria do Carmo & PEDROSO, Paulo (2007). *Avaliação ex-ante do Programa Operacional Temático para o Potencial Humano. Relatório*. Disponível em [http://www.poph.qren.pt/upload/docs/apresentacao/esrudos\\_avaliacao\\_ex\\_ante\\_POPH.pdf](http://www.poph.qren.pt/upload/docs/apresentacao/esrudos_avaliacao_ex_ante_POPH.pdf), (consultado em 20 de maio de 2008, pp. 70-85; 147-175).

CASTRO, Francisco (1996). *Para abrir as Ciências Sociais – Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.

CHARLOT, Bernard (2004). Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes, *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 22, p.9-25.

CHIZZOTTI, Antonio (1992). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

COIMBRA, Joaquim Luís (2007). Novas Oportunidades na educópolis: ensaios para uma política de aprendizagem ao longo da vida. *Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas*. Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 119-140.

COMISSÃO EUROPEIA (2007). *Plano de Ação para a Educação de Adultos, Nunca é Tarde para Aprender*. COM (2007) 558 final. In (extratos).

De BRUYNE, Paul (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses Universitaires de France.

DETRY, Brigitte e LOPO, Teresa (s/d). Análise de Conteúdo: A construção de Dicionários. *In Inovação*, pp.9-30.

DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités – l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.

DUBAR, Claude (2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris: Les Presses de l'Universitaire Laval.

EACEA/Eurydice (2010). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. Disponível em <http://www.eurydice.org> Consultado a 21.06.2012.

ERIKSON, Frederic (1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrok (Ed.), *Handboock of Research on Teaching* (pp. 119–161). New York: N Y Macmillan.

FAURE, Edgar (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.

FERNANDEZ, Florentino (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*. Educa: Unidade I&D de Ciências da Educação. Cadernos Sísifo nº2.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). *Trabalho é Formação: questões de Educação e Formação de Adultos*. Comunicação no Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais, na Universidade de Aveiro.

- FIELD, John (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 20, n.º ½, pp. 13-4 (extratos - tradução livre e adaptação).
- FIELD, John (2006). *Lifelong Learning and the new Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books, pp. 3-6 (extratos – tradução livre e adaptação).
- FREIRE, Paulo (2008). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GOMEZ, Gregório R.; FLORES, Javier; JIMÉNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe.
- GIDDENS, Anthony (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- GIDDENS, Anthony (1997). *Modernidade e Identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamim (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GOMES, Maria do Carmo e SIMÕES, Francisca (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- GUERRA, Santos (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- GUIMARÃES, Paula (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- HARGREAVES, A. (2003). *Ensinar para a sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- JAVEAU, Claude (1992). *L'Enquête par Questionnaire*. Bruxelles: Universite de Bruxelles.
- KNOWLES, Malcolm (1975). *Self-directed learning : a guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KUHN, Thomas (1970). *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LIMA, Licínio C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

- LIMA, Licínio C. (2008). *“A Educação de adultos não pode estar entregue ao mercado”* – Entrevista com Licínio Lima. Disponível em <http://www.direitodeaprender.com.pt>. Consultado a 21.06.2012.
- LIMA, Licínio C. (2009). *“Aprendizagem? Que aprendizagem?”*. Disponível em [www.icae2.org](http://www.icae2.org). Consultado a 21.06.2012.
- LOURO, Guacira Lopes (2001). Pedagogias da Sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade*, Belo Horizonte: Autêntica, pp. 8-34.
- MELO, Alberto, LIMA, Licínio e ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA, pp. 103-128.
- OSÓRIO, Agustín Requejo (2004). Animação Sociocultural e Educação de Adultos. In TRILLA BERNET, Jaume (coord.). (2004). *Animação Sociocultural - Teorias Temas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul (1999). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- QUINTAS, Helena (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SANTOS, Boaventura (1999). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SENNETT, Richard (2001). *A Corrosão do Caráter – as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- SILVA, Ana Maria Costa (2005). Formação, Trabalho e Aprendizagem ao Longo da Vida, in B. Silva & L. Almeida (orgs.). *Atas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de PsicoPedagogia*. Braga: IEP/UM. CDrom, ISBN: 972- 8746-36-9, pp. 2071-2086.
- SIMÕES, Maria Francisca e FREIRE, Manuela (Coord.) (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- SOUZA, João Francisco (2007). Educação popular e movimentos sociais no Brasil. In Canário, Rui (org.), *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa/UIDCE, pp. 37-80.
- STOER, Stephen., e MAGALHÃES, António. (2005). *A Diferença Somos Nós: a Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- TERRASÊCA, Manuela (1996). “Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo”. In *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise de discurso dos/as professores/as*. FPCE-UP, pp.116-128. (Dissertação de Mestrado).

VALA, J. (1986). "A Análise de Conteúdo". In PINTO, J. M., SILVA, A. S. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 101-128.

UNESCO (2010). CONFINTEA VI. *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Marco de Ação de Belém*. Brasília: Unesco.

YIN, Robert (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## WEBGRAFIA

<http://redesocial.cm-guimaraes.pt>

<http://www.cm-guimaraes.pt>

[www.igfse.pt](http://www.igfse.pt)

[www.qren.pt](http://www.qren.pt)

[www.poph.qren.pt](http://www.poph.qren.pt)



**ANEXOS**  
(Consultar em CD)



**Anexo 1** - Parecer de Acompanhante de Estágio

# APÊNDICES

(Consultar em CD)

### **Apêndice 1**

- Proposta de instrumento de investigação

### **Apêndice 2**

- Inquérito

### **Apêndice 3**

- Guião da entrevista

### **Apêndice 4**

- Output SPSS

### **Apêndice 5**

- Relatório de Avaliação “Guimarães Território de Aprendizagem - Acompanhamento dos adultos dos CNO numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (2008)”

### **Apêndice 6**

- Transcrição das entrevistas
  - Entrevista A
  - Entrevista B
  - Entrevista C
  - Entrevista D
  - Entrevista E
  - Entrevista F
  - Entrevista G

### **Apêndice 7**

- Tabela de análise categorial