



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA

## **CAUSAS DO ABANDONO ESCOLAR DE ADULTOS EM**

### **CONTEXTO DE FORMAÇÃO**

**– Um Estudo de Caso Múltiplo**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO

E

FORMAÇÃO DE ADULTOS

**Maria Fialho Godinho Borralho Cabrita**

**Faro**

**2007**

NOME: **Maria Fialho Godinho Borralho Cabrita**

DEPARTAMENTO: Ciências da Educação e Sociologia

ORIENTADOR: Professor Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**

DATA: 12 de Maio de 2008

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “Causas do Abandono Escolar de Adultos em Contexto de Formação – Um Estudo de Caso Múltiplo”

JÚRI: **Presidente:** Doutora **Teresa Pires Carreira**, Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutor **Rui Armando Gomes Santiago**, Professor Associado com agregação da Universidade de Aveiro.

*“ a educação de adultos ganhou mais profundidade e amplitude, e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da sua vida”*

(V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997:29).

## **Dedicatória**

À minha mãe que, infelizmente já partiu e que sempre me incentivou a prosseguir.

Ao meu pai e ao meu irmão pela ajuda, pelo amor e a quem devo tudo o que sou.

Aos meus filhos, pelo amor incondicional, por tudo o que não lhes dei e por tudo o que eles me têm dado.

Ao meu marido, companheiro, amigo e colega, pela ajuda sempre presente, pelo amor e pela força nos momentos de maior fragilidade.

Aos meus amigos, pela compreensão e por contribuírem para a minha estabilidade emocional.

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves, meu orientador, pela competência, estímulo e também pela perspectiva positiva que me conseguiu transmitir.

Ao Professor Doutor Vito José de Jesus Carioca, pela ajuda preciosa e pela disponibilidade. Há palavras que nos empurram para a frente...

Aos quatro adultos que se disponibilizaram a colaborar e que tornaram possível este estudo.

Ao Director do Centro de Emprego de Moura, aos técnicos do Centro de Emprego de Moura, e à Coordenadora dos cursos E.F.A de Vila Nova de S.Bento.

À Dr<sup>a</sup> Sandra Saúde da Escola Superior de Educação de Beja e à Dr<sup>a</sup> Marina da Câmara Municipal de Moura pela ajuda que me disponibilizaram.

Ao Chico pela companhia nas viagens.

Às colegas e amigas pela ajuda a nível de documentação ou apoio a nível informático.

A todos o meu Obrigado!

## RESUMO

O problema do Abandono Escolar é uma das preocupações dos nossos governantes e deverá ser motivo de apreensão para toda a população, com particular destaque para os intervenientes no processo educativo. É sabido que as assimetrias regionais e as desigualdades sociais advêm muitas vezes da não escolarização dos indivíduos, havendo ainda em Portugal uma lacuna a preencher nesta matéria. O nosso país não consegue combater o Insucesso e Abandono (situando-se o mesmo na média dos 40%), nem elevar o nível de licenciados o que nos empurra para lugares negativos de destaque em relação à média comunitária.

Este pressuposto motivou-nos para o estudo, centrado em indagar acerca “das causas do Abandono Escolar” considerando duas épocas distintas (antes e pós 25 de Abril), confirmando-se que factores de ordem social podem influenciar a frequência ou Abandono da escola. Quisemos saber, por outro lado se os cursos E.F.A (Educação e Formação de Adultos) poderiam minimizar o problema. Assim, partimos dos seguintes objectivos:

- Identificar as causas do absentismo escolar dos formandos enquanto jovens, partindo do pressuposto que as razões que os levaram ao abandono poderão ter sido diferentes.
- Compreender de que forma as suas Histórias de Vida foram determinantes para o não cumprimento da escolaridade obrigatória.
- Perceber de que forma a Educação e Formação de Adultos reduz as lacunas do Abandono Escolar e serve para aumentar o nível de escolaridade do adulto.
- Verificar de que forma os cursos E.F.A promovem ou não a auto-estima do adulto.

A opção metodológica utilizada foi a História de Vida, reflectida a partir de quatro indivíduos que se disponibilizaram a colaborar e que correspondiam ao perfil exigido, de acordo com os objectivos traçados.

Em conclusão genérica sumária verificámos que as causas do Abandono Escolar dependem de factores diversos desde os sociais, até aos familiares, passando em grande medida pelo contexto histórico/social e pela evolução das mentalidades e das políticas educativas.

Palavras-chave: educação, insucesso, abandono, formação, adultos, competências, auto estima.

## ABSTRACT

The problem of Early School Leaving is a major concern of our government and it should also be a reason of apprehension to all of us, with particular emphasis on all participants in the educational process. It is a known fact that the regional asymmetries and the social differences often originate from the individual's lack of schooling; in Portugal there is a gap to be filled in this area. Our country is not overcoming Early Leaving and Under Achievement figures (the average of these being 40%), nor raising the level of university graduates which makes us stand out in a negative way in relation to the average European community.

This presupposition motivated this study, centred on the research of “reasons for Early School Leaving” observing two distinct eras (before and after the 25<sup>th</sup> of April), finding evidence that social factors can influence the frequency of Early School Leaving. We wanted to know, on the other hand if the E.F.A. (Adult Educational and Professional Training Courses) could minimize the problem. Consequently, we worked from the following objectives:

- Identify the reasons for youngster's school absenteeism, working from the presupposition that the reasons that led them to leave could have been different.
- Understand the way in which their Life Stories had a marking influence on their early leaving and not completing the government compulsory schooling.
- Understand in what way the Adult Educational and Professional Training Courses reduces the gaps of the Early School Leaving and helps to increase the level of adult schooling.

- Verify if these A.E.P.T. promote or not the adult self-esteem.

The methodology selected was the Life Story, from four individuals that made themselves available to collaborate in this study and that fulfilled the required profile and met the objectives of the study.

As a generic summary conclusion we verified that the reasons for the Early School Leaving were dependent on diverse factors ranging from social, to family conditions, through to a historical/social context and the evolution of mentalities and educational policies.

Key-words: education, under achieving, early leaving, professional training, adults, know-how, self-esteem.

## ÍNDICE GERAL

Dedicatória -----	ii
Agradecimentos -----	iii
Resumo -----	iv
Abstract -----	vi
Índice dos Quadros -----	x
Índice das Tabelas -----	x
Índice dos Mapas -----	xi
INTRODUÇÃO-----	1
1. PROBLEMATIZAÇÃO -----	8
2. OBJECTIVOS ORIENTADORES DO ESTUDO -----	17
2.1 Objectivo geral-----	17
2.2 Objectivos Operacionais-----	17
2.3 Modelo de Análise -----	19
3. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO DO ESTUDO -----	21
3.1 Caracterização do Concelho de Moura -----	21
4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO -----	23
4.1. Para uma Classificação Conceptual de “Abandono Escolar” -----	23
4.1.1. Insucesso e Abandono Escolares em Portugal -----	26
4.1.2. Abandono Escolar, Propostas de Superação -----	45
4.2. Educação e Formação de Adultos (E.F.A) -----	54
4.2.1. Alfabetização e Desenvolvimento da Educação Básica de Adultos -----	63
4.2.2. O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) e os Programas Regionais-----	68

4.2.3. O Projecto de Educação de Adultos para a Região	
Alentejo (PEARA) -----	72
4.3. Aprendizagem ao Longo da Vida (A.L.V.) -----	78
4.3.1. Ensino Recorrente de Adultos e Educação Extra-Escolar-----	89
4.3.2. A Alfabetização-----	97
4.3.3. A Formação Profissional -----	98
4.3.4. A Animação Sócio Cultural -----	99
4.3.5. O Desenvolvimento local-----	100
4.3.6. Os Centros RVCC -----	101
4.3.7. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos -----	103
5. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO -----	114
5.1. Opção Metodológica do Estudo -----	114
5.2. Método de Recolha de Dados -----	122
5.3. Instrumentos de recolha de Dados-----	129
5.4. A Análise de dados -----	130
5.5. Considerações Éticas-----	133
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO	
DAS ENTREVISTAS -----	135
7. CONCLUSÕES GERAIS -----	188
8. LIMITES E RECOMENDAÇÕES-----	192
BIBLIOGRAFIA -----	194
ANEXOS -----	203
ANEXO I – Glossário	
ANEXO II – Guião de Entrevista	
ANEXO III – Entrevistas	

## ANEXO IV – Autorizações para Trabalhar nos E.F.A.s

### ÍNDICE DOS QUADROS

QUADRO Nº 1 – Perfil Social dos Indivíduos (antes do 25 de Abril) -----	137
QUADRO Nº2 – Perfil Social dos Indivíduos (Pós 25 de Abril)-----	139
QUADRO Nº3 – Trajectória Escolar/ Formativa (antes do 25 de Abril)-----	148
QUADRO Nº 4 – Trajectória Escolar/ Formativa (Pós 25 de Abril)-----	151
QUADRO Nº 5 – Situação Profissional (antes do 25 de Abril) -----	164
QUADRO Nº6 – Situação Profissional (Pós 25 de Abril)-----	168
QUADRO Nº 7 – Auto- Estima(antes do 25 de Abril) -----	178
QUADRO Nº8 – Auto-Estima (Pós 25 de Abril)-----	180

### ÍNDICE DAS TABELAS

TABELA Nº 1 – Percentagem de pessoas a frequentar a escola -----	10
TABELA Nº 2 – Indicadores Gerais de Educação na Zona Alentejo-----	11
TABELA Nº 3 – Taxas de Abandono por idades, dos 10 aos 15 anos-----	25
TABELA Nº 4 – Taxa de retenção no ensino básico, segundo os anos lectivos 1995/96 – 2004/2005 -----	46
TABELA Nº 5 – Taxa de retenção e desistência no Ensino Básico, segundo o ano lectivo, por ciclo de estudo e ano de escolaridade em % -----	47
TABELA Nº 6 – Taxas de analfabetismo (em %), Portugal e NUTS, 1991 e 2001 -----	66
TABELA Nº 7 – Percentagem da população com idade entre os 25-65 anos que participou em acções de formação ou educação entre 2000 e 2006 -----	96
TABELA Nº 8 – Tipologia dos cursos E.F.A-----	103
TABELA Nº 9 – Evolução do número de alunos matriculados em cursos profissionalmente qualificantes-ensino básico -----	109

## ÍNDICE DOS MAPAS

MAPA N°1 – Localização do concelho de Moura-----	21
MAPA N°2 – Distribuição das freguesias do concelho de Moura-----	22

## INTRODUÇÃO

A educação é o elemento chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Parte considerável do desnível entre indivíduos, organizações, regiões e países deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações. A palavra educação é por vezes empregue num sentido muito amplo, para designar o conjunto de influências que a natureza ou os outros homens podem exercer, quer sobre a nossa inteligência, quer sobre a nossa vontade. Uma das principais fontes de Educação é a Escola, aquilo a que nós chamamos educação formal, embora todos nós, enquanto seres sociais e socializáveis, possamos adquirir conhecimentos de uma forma não-formal e informal. A verdade é que, na sua maioria, os portugueses têm dificuldade em perceber documentos escritos e interpretá-los de acordo com a sua função, enquanto meios de comunicação, ou enquanto documentos com determinada função relativa à vida prática do dia-a-dia.

A literacia, designa as capacidades efectivas do processamento de informação escrita na vida quotidiana, nas dimensões profissionais e culturais, cívicas e pessoais. Este conceito, está próximo do conceito de alfabetização funcional, que visa a incapacidade do sujeito em usar determinadas competências, em saber usar a informação pois o não domínio dessa capacidade conduzi-lo-á à exclusão social. Hoje, as exigências da sociedade são cada vez maiores e os requisitos para a ingressão no mercado de trabalho e para uma maior progressão da carreira profissional têm uma correlação cada vez maior com os níveis de literacia, pois como refere Benavente (1996:396):

“O que interessa não é só que as populações tenham um mínimo de anos de escolarização. Importa também – e sobretudo – que as pessoas sejam efectivamente capazes, no decurso da sua vida adulta, de processar informação escrita, nas diversas situações em que tal tende cada vez mais a ser solicitado pelas formas de exigência social contemporânea.”

A iliteracia decorre quer de uma não escolarização, quer de uma escolarização deficiente: insucesso escolar e exclusão escolar; falso sucesso escolar baseado na memorização e não na compreensão e apreensão e construção de novos conhecimentos, pelos/as educandos/as. Este falso sucesso escolar, conduz ao esquecimento, à perda de conhecimentos, à regressão cognitiva, à incapacidade de aplicação<sup>1</sup>.

De acordo com a concepção de literacia crítica e emancipatória de Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura da palavra dissociada da do mundo conduz à alienação e à domesticação, à cultura do silêncio. A reflexão crítica sobre o mundo é indissociável da leitura da palavra. Só desta forma, se passará da escrita da palavra à “escrita do mundo”, isto é a sua transformação. Tal como refere Freire e Macedo, (1987: 49), *“É impossível levar a cabo o meu trabalho de literacia ou compreender a literacia separando a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como se escreve a palavra de modo a que mais tarde a sua leitura seja precedida pela aprendizagem de como se escreve um mundo,”*.

---

<sup>1</sup> Deve salientar-se, que existem duas concepções de literacia distintas. Uma limita-se à mera capacidade de processamento da informação e escrita na vida quotidiana pelos indivíduos. A outra, inclui também, competências de leitura crítica da realidade.

Em Portugal, apesar das sucessivas Reformas do Sistema Educativo, continuamos a viver dias difíceis no que concerne aos níveis de escolaridade obrigatória e de nível superior, sendo que a frequência escolar e o sucesso em termos de diplomas são dos mais baixos da Europa. O nosso país continua a viver com atrasos e contradições, no que diz respeito à escolaridade mínima obrigatória, pois vive-se uma ritualização dos saberes escolares e dado o baixo nível da população portuguesa, relativiza-se o valor dos diplomas. A este respeito Benavente. et al. (1994) argumenta que: *“O princípio da escolaridade obrigatória, formulado em 1836, deu origem a uma escola de quatro anos, prolongada em 1964 para seis anos e em 1986 para nove anos, que não atinge em 1990, 100% de taxa de escolarização. Existem assimetrias regionais e desigualdades sociais tanto no acesso à escola como no sucesso.”* Ainda de acordo com os mesmos autores e também porque é um dado publicitado nos nossos órgãos de comunicação social e consta das estatísticas do próprio Ministério da Educação, *“verificam-se fenómenos de abandono e o grau de escolarização da população adulta é muito baixo.”* (Id: 1994).

De acordo com o Ministério da Educação (2005), consultado no Portal da Educação, no nosso país, todos os anos saem do sistema educativo cerca de 15 a 17 mil alunos sem completarem o ensino básico. O resultado acumulado desta situação, ano após ano lectivo, traduz-se na existência de 200 mil jovens com menos de 24 anos sem a escolaridade obrigatória. Em 2001, foram entre 15 e 17 mil o número de abandonos com o básico incompleto. São jovens entre os 18 a 24 anos que ficaram fora da escola, sem o ensino básico.

Ainda de acordo com a mesma fonte, quando comparados estes números com a média da OCDE, depressa se constata que Portugal fica muito aquém dos outros países: 49% dos jovens portugueses com idade entre os 20 e os 24 anos têm escolaridade inferior

ao nível secundário e não se encontram a estudar, em comparação com os 15% dos países de referência. Perante este cenário, que tem consequências extremamente negativas para o desenvolvimento do país, é fundamental contar com a mobilização de todos os intervenientes no processo educativo no sentido de inverter esta situação.

Contando que, cada vez mais a sociedade em que vivemos é um permanente desafio em relação à actualização de conhecimentos, cada vez mais a educação é também ela multicultural e globalizante, com influências directas e distintas a cada dia que passa. Compreender o papel da escola nesta *sociedade da informação* e da globalização não se apresenta como uma tarefa fácil. Apesar disso, como refere Esteves, (1992:38), “ *a educação está agora empenhada, pela primeira vez na sua história, em preparar as pessoas para um tipo de sociedade, que ainda não existe.*”

Como todos sabemos, o Abandono Escolar é um grave problema que afecta a sociedade portuguesa, e é também nela que se encontram as suas causas. A Escola, a Família e o Mercado de Trabalho são determinantes na escolha entre a Escola e o Trabalho.

De acordo com uma avaliação feita pelo Ministério da Educação (2006), existem taxas de abandono de 2,7%, o que se torna num dado preocupante, nomeadamente quando se constata que são os últimos anos que mais contribuem para esse nível. Porém, há que assinalar os progressos registados na última década, que se traduziram numa quebra de quase 10 pontos percentuais dessa taxa. A adopção da escolaridade obrigatória, teve efeitos positivos na evolução registada, os próximos anos terão de traduzir-se numa aproximação progressiva da taxa zero. Contudo estes dados, relegam o nosso país para uma posição de manifesto atraso face aos nossos parceiros europeus.

Se em todo o país se verifica uma grande taxa de absentismo escolar, essa taxa revela maior incidência na nossa região, pois como sabemos o Alentejo é desde sempre, uma região dramaticamente carenciada na área da educação. Como nos diz Patrício, (1995:41). *“Ainda hoje os distritos de Beja, Évora e Portalegre são dos que apresentam taxas de analfabetismo literal mais altas, em torno dos 40% nas faixas etárias acima dos 40-50 anos. È um indicador seguro do que foi o passado.”*

É preciso ter coragem para deixar de usar a escola como instrumento de elitização e exclusão do saber. É preciso não ter medo de ensinar os excluídos que estão chegando à escola e às formações, é preciso acreditar com Canário (2003) que *“é imperioso pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos.”* Sendo que a escola é uma célula da sociedade e que nela está integrada e cada vez mais deveria estar articulada, com os diversos valores e factores *“Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto”, (Idem, 2003).*

E isto vale principalmente para nós, em Portugal, que temos um baixo nível de escolaridade. Os cursos de Educação e Formação de Adultos denominados por E.F.A, são a saída, em termos de formação e habilitações académicas, para que muitas pessoas, melhorem o seu conhecimento do mundo, o seu emprego ou simplesmente a sua auto-estima. São cursos, com características muito especiais em que é sobretudo necessário formar as pessoas para que se sintam úteis e é urgente motivá-las para *“aprender a aprender”*, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da nossa sociedade, da nova era tecnológica e da globalização.

Com este trabalho, pretendemos indagar por um lado, sobre as causas do insucesso e abandono escolar dos indivíduos, que procuram depois de adultos obter o grau

académico, que não conseguiram alcançar, durante o tempo da juventude e que correspondia à escolaridade obrigatória e por outro, identificar as suas reais expectativas em relação à formação que estão a receber ou receberam, através dos cursos E.F.A.

O estudo que nos propusemos realizar, enquadrado na linha de investigação do Estudo de Caso, está dividido nos seguintes pontos: **Problematização**, onde problematizamos a questão de partida e apresentamos as inquietações que nos motivaram e deram origem a este estudo; os **Objectivos Orientadores do Estudo**, que passamos a enunciar de forma reduzida: Identificar as causas do absentismo escolar dos formandos enquanto jovens, Perceber de que forma as suas Histórias de Vida foram determinantes para o não cumprimento da escolaridade obrigatória; Perceber de que forma a Educação e Formação de Adultos supre as lacunas do Abandono escolar e serve para aumentar o nível de escolaridade do adulto; e de acordo com o objectivo anterior, entendemos que seria útil verificar de que forma os cursos E.F.A promovem ou não a auto estima dos adultos; No **Contexto de Intervenção do Estudo**, definimos o espaço geográfico do mesmo; suportámos o estudo na consulta de bibliografia para fazer o **Enquadramento Teórico**, no **Desenvolvimento Metodológico do Estudo**, referimos as opções metodológicas e a **Análise dos Resultados Obtidos** mostra-nos o resultado da aplicação das Entrevistas. Finalmente incluímos as **Conclusões Gerais** e deixámos uma margem de liberdade e abertura com possibilidade de novos estudos referentes ao mesmo tema no capítulo que denominamos por **Limites e Recomendações**.

Na parte conclusiva deste trabalho, além de se apresentarem algumas respostas, ficam algumas dúvidas que podem servir como ponto de partida para outros trabalhos Focaliza-se este estudo essencialmente, nas causas do insucesso e abandono escolares, tendo como referência quatro Histórias de Vida, metodologia de recolha de dados utilizada porque pretendemos apresentar os resultados, tendo em conta não só o tema em estudo mas

também o que as pessoas sentiram de acordo com o contexto histórico-social, uma vez que entendemos que a sociedade e os indivíduos têm relações de permanente interação e de interdependência pelo que não é possível dissociá-los. Piedade Lalanda citada por Sofia António (2004:22), “ *é cada vez mais frequente a utilização, por parte da sociologia, de técnicas qualitativas baseadas na relação aprofundada com um pequeno número de actores sociais. A história de vida, a biografia, a entrevista em profundidade, são disso exemplo...*”.

Procurámos assim, explorar ideias, perceber motivos e sentimentos, numa perspectiva singular e não extensiva, uma vez que, nunca se encontram modos idênticos de viver situações humanas.

## 1. PROBLEMATIZAÇÃO

O artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa, considera que:

“ todos têm direito à educação e à cultura. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”

Colocando a tónica nos valores fundamentais do ser humano e do viver social e comparando o estipulado na Constituição Portuguesa, com a actual realidade vivida nas escolas portuguesas, podemos constatar que o acesso à educação e à cultura não acontece para todos de igual forma. Apesar da educação ser uma das principais preocupações dos recentes governos e relacionada com esta o abandono escolar, este problema ainda não encontrou uma resposta, muito menos uma solução.

De acordo com um estudo da O.C.D.E (2003), cerca de 80% da população portuguesa adulta apresenta níveis de iliteracia escrita baixos. Ler um texto simples de um jornal, saber analisá-lo ou interpretar um simples folheto médico, de forma a saber que quantidade de medicamento tomar, podem tornar-se para algumas pessoas tarefas muito difíceis. Estas pessoas, não têm capacidade de compreender e usar informação escrita nas actividades do quotidiano.

Por outro lado, todos os dias e a toda a hora, somos bombardeados com notícias sobre Abandono escolar como a do Expresso de 10 de Março de 2007: “ 40000 estudantes abandonam todos os anos, a escola portuguesa. O período das férias da Páscoa é o momento preferido; 48,7% dos alunos inscritos em 2003/2004, no 12º ano não concluíram esse ano de escolaridade; 75% é a probabilidade média de um aluno chumbar no secundário.” Ou como a da revista Caras escrita pela professora de psicologia Clínica do ISPA, Isabel Leal (2006), “ *O insucesso escolar aí está como sintoma, como prova material da nossa fragilidade social. Por muitos erros que se cometam na escola, ainda há contextos de vida (...) que só por si explicariam muito de tanto insucesso.*”

No debate acerca da Educação, no programa Prós e Contras de 8/01/2007, são de referenciar algumas frases proferidas pelo Professor Daniel Sampaio, que me parecem bem elucidativas do que se pensa e se constata em relação à nossa realidade escolar:

“ (...) é preciso mudar a escola que deve ser mais diversificada, com mais cursos profissionais, porque a causa de muitos insucessos e abandonos é porque a escola não corresponde à sua necessidade de ver o mundo.”

“ o 1º ciclo mais exigente, passa-se com relativa facilidade do 1º ao 4º ano, é preciso mudar a formação de professores do 1º ciclo...”

“ (...) Diversificação da formação: dignificação do trabalho e não a estigmatização em relação aos cursos de cariz profissional”

“ (...) devemos sentir a necessidade de enriquecermos a nossa própria formação...”

Na sequência destas intervenções, achamos oportuno mostrar um retrato da escolaridade obrigatória, na região Alentejo que, juntamente com o Norte Interior são das zonas mais afectadas pelo fenómeno do Abandono Escolar.

Tabela nº1 – Percentagem de pessoas a frequentar a escola

POPULAÇÃO RESIDENTE SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO (EM PERCENTAGEM DA POPULAÇÃO TOTAL).			Baixo	
		Moura	Alentejo	Alentejo
1991	Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos)*	62,5	62,1	62,4
	1º Ciclo	42,7	41,7	41,8
	2º Ciclo	11,7	10,9	10,9
	3º Ciclo	8,1	9,5	9,8
	Ensino Secundário*	5,4	6,5	7,0
	Ensino Médio/Superior*	2,8	3,4	3,8
	2001	Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos)*	59,8	58,3
1º Ciclo		37,6	36,1	35,9
2º Ciclo		12,4	11,6	11,1
3º Ciclo		9,8	10,5	10,2
Ensino Secundário*		11,4	12,3	13,7
Ensino Médio/Superior*		5,5	7,8	8,2

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População 1991, 2001.

A reforçar a deficitária qualificação de nível secundário e superior em 2001 anteriormente apresentada, concorre o valor da taxa de analfabetismo<sup>2</sup> (relativa à população com 10 e mais anos), a rondar os 19% (2001).

\* A frequentar, grau completo e incompleto.

<sup>2</sup> A taxa de analfabetismo é calculada pelo INE da seguinte forma: População com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever/população com 10 ou mais anos\*100.

Tabela nº 2 – Indicadores Gerais de Educação, na Zona Alentejo

Indicadores Gerais de Educação		Baixo		
		Moura	Alentejo	Alentejo
2001	Taxa de Analfabetismo (%)	19,1	18,2	17,1
	Taxa de escolarização não obrigatória (%)	6,6	8,0	7,9
	Proporção de População com o 3º Ciclo (%)	24,2	28,3	30,4
	Proporção de População com o Ensino Superior (%)	3,5	4,8	5,1

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População 1991, 2001.

Os dados acima apresentados, permitem-nos colocar as questões:

- Será porque no nosso país as capacidades de escrita ou de leitura acima da média não correspondem a “prémios” salariais elevados como acontece noutros casos?

- Será porque em Portugal apenas 25% da população que ainda se encontra no baixo nível de literacia diz sentir falta de mais habilitações no emprego?

- Será porque Portugal tem também as mais baixas taxas de escolarização? Será que a dita escola tradicional, não responde aos desafios da sociedade actual e gera abandono e insucesso escolares?

Os formandos dos cursos de Educação-Formação, são adultos a quem a escola tradicional não quis ou não soube dar resposta. Não obstante, escondem ainda vergonhosamente o desejo de aprender numa revolta reprimida contra a vida e o destino. Neste sentido, é nossa perspectiva, que é necessário uma formação em que eles próprios, sejam os protagonistas, sem serem estigmatizados pela sociedade. Eles carregam, além do

peso do fracasso escolar, a vergonha do insucesso. É necessário uma formação em que o formador lhes fale, mas acima de tudo que os oiça, que perceba as suas histórias de vida, as suas experiências pessoais, o seu passado, as suas aspirações. Escola tradicional, isso eles já conheceram e rejeitaram. É necessário mostrar-lhes que a vida está nas palavras, que ao construirmos uma frase está lá o sujeito, o predicado e os complementos. E sempre fazendo-os perceber que os “utensílios” que usam para comunicar têm nomes diferentes e que as famílias de palavras podem ser as suas famílias.

O adulto que volta à escola, é um aluno que merece tanta atenção, dedicação, empenho e respeito quanto a criança que está em idade escolar e que ainda não vivenciou fracasso e insucesso na vida escolar. A pessoa com baixa escolarização é um de não ter um emprego melhor, de se sustentar com poucos recursos, de não poder proporcionar uma vida melhor para os seus, de não ter condições de pagar uma boa escola aos filhos. Essas pessoas, não podem ser tratadas como seres de menor capacidade de aprendizagem, pois eles, na maioria das vezes, apenas não tiveram a oportunidade de permanecer na escola quando crianças e isso, por diversos motivos, como, terem tido que cuidar de irmãos menores, para que os pais pudessem trabalhar; terem ingressado muito cedo no mercado de trabalho, para ajudar no sustento da família; omissão e falta de estímulo por parte dos pais e da sociedade.

Os Cursos E.F.A, não podem ser encarados como educação de “segunda linha”, menos importante, ou de menor qualidade. As escolas, devem investir em profissionais com boa qualificação, naqueles que se identificam com esse trabalho. As pessoas que frequentam as aulas dos cursos E.F.A buscam e merecem respeito, enfim, eles querem o professor que FREIRE (2001) disse buscar ser:

“É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.”

A Declaração Final da Conferência de Hamburgo, realizada em 1997, consagrou a Educação de Adultos não só como um direito mas sobretudo como “*a chave para o século XXI*”. A Educação de Adultos passa assim, a ser encarada como uma necessidade e como uma consequência resultante dos desafios que a sociedade actual nos coloca e, nesse sentido, ela ocorre ao longo da vida e através de vários processos (formal, não formal e informal). É neste contexto, que ganha acuidade a aquisição de competências de vida ou competências chave que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual se confronta constantemente.

Os formandos, que regressam à escola depois de adultos, querem compreender a relação dos conteúdos trabalhados na aula, com o seu quotidiano, com as suas famílias, com o seu trabalho. Não será de muita ajuda, por exemplo, saber de cor qual a transitividade de determinados verbos, se não conseguir utilizá-los. Orientá-los, no sentido de fazer com que aumente a sua compreensão do mundo no qual vivemos, as relações de poder da sociedade, os interesses políticos dos governantes é muito mais importante. Como professores, responsáveis pela nossa missão, temos e queremos fazer como disse Fiori (1994) no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, de Freire: «*para assumir responsabilmente*

*sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra.»* A alegria e o orgulho que sentem quando conseguem expressar coerentemente as suas ideias, quando passam a ter coragem de se expor, falar em público, reivindicar, é o combustível que os educadores que actuam na Educação e Formação de adultos precisam para continuar o seu trabalho. Essa alegria deve ser busca constante, já que a escola não pode continuar a ser um local para onde se vai com tristeza e pesar. Levá-los a procurar questões subjacentes e encontrar sozinhos respostas a problemas e questionamentos que a vida, o dia-a-dia apresenta é a função do docente. Tal como referiu Agostinho da Silva (1996):

“ O grande trabalho, o tal imenso desafio que se nos apresenta é o de educar o povo, insistindo em que educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação, quer ela se exerça lendo e escrevendo quer manualmente num ofício...”

Adquirir as competências de leitura e escrita permitem às pessoas participar activamente na vida da comunidade. Por isso, os formandos devem receber os instrumentos para a caminhada futura e individual, a motivação para continuarem aprendendo a aprender ao longo de toda a vida. Só que aprender a ler e a escrever por si só nada significa, trata-se de um meio e não de um fim. É necessário, um conjunto de competências muito mais vasto, que prepare os indivíduos para uma sociedade cada vez mais competitiva e para um mercado de trabalho, cada vez mais exigente em termos de qualificações tanto académicas como profissionais.

Do problema inicial, colocam-se várias questões de partida, que irão nortear quer a análise de necessidades quer a operacionalização da mesma.

- Com que idade abandonaram a escola?
- Porque abandonaram a escola?
- Consequências do abandono?
- Sentiram alguma vez necessidade de ter mais conhecimentos?
- Perderam oportunidades de trabalho por serem pouco qualificados?
- Porque se inscreveram nos cursos E.F.A?
- Quais as suas reais expectativas?

Estas questões, permitiram-nos sistematizar a problemática envolvida no perfil dos formandos e sintetizar este problema, no processo de Educação e Formação de Adultos. Assim, surgiu a minha questão de partida:

### **Que Razões Objectivas Conduziram as Pessoas ao Abandono Escolar?**

Esta investigação pretende indagar sobre as características e necessidades dos diferentes adultos, nos seus contextos de vida. Cada pessoa tem uma complexidade única, pelo que diferentes aspectos de ordem pessoal, como a idade, a experiência de vida, a relação entre os membros da família, interagem com aspectos de ordem social, neste caso com o abandono escolar e conseqüente regresso à escola/formação.

Falar de pessoas, de pessoas concretas e não abstractas, e não apenas de currículos teóricos ou de políticas globais, impõe uma pergunta capital: Onde estão as pessoas na educação? As suas legítimas aspirações e os seus projectos de vida?

O capital humano é essencial para qualquer padrão competitivo moderno. Sem cidadãos bem formados dificilmente é possível avançar em termos sociais e económicos. Uma educação de qualidade, contribui para uma sociedade mais culta, mais crítica e exigente, mais livre e mais preparada para enfrentar os novos desafios de um mundo globalizado. As comparações internacionais, não colocam numa boa posição o sistema educativo português que regista resultados inferiores aos da maioria dos países da OCDE. Portugal necessita urgentemente de uma reforma do seu sistema educativo. E tal adverte o relatório Jacques Delors (1994) nas suas recomendações:

“Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto a nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.”

## **2. OBJECTIVOS ORIENTADORES DO ESTUDO**

### **2.1- Objectivo geral**

Perante a problemática e a questão de partida, que norteiam este trabalho, pretende-se identificar quais as causas do abandono escolar de alguns adultos (quatro) integrados em contexto de formação, ou recém habilitados com certificação, nos cursos E.F.A. correspondente a um nível de escolaridade B2 e B3 (correspondendo um individuo ao 6º ano-B2 e os restantes três ao 9º ano de escolaridade – B3).

## 2.2- Objectivos operacionais

Dado que a amostra abrange um número reduzido de indivíduos, entendemos estudar essencialmente duas épocas de abandono. Considerámos dois indivíduos que abandonaram a escola antes do 25 de Abril e dois indivíduos que abandonaram pós 25 de Abril.

- Identificar as causas do absentismo escolar dos formandos enquanto jovens foi a questão que se colocou para todas as pessoas envolvidas no estudo, partindo do pressuposto que as razões que os levaram ao abandono poderão ser diferentes.
- Perceber de que forma as suas Histórias de Vida foram determinantes para o não cumprimento da escolaridade obrigatória. Quisemos saber de que forma os contextos familiares e sociais, contribuíram para o abandono escolar, tendo em conta que um agregado familiar unido e consistente pode ser decisivo para o percurso de um dos membros da família e considerando que a expectativa que os progenitores, assim como a valorização que estes fazem dos saberes escolares, podem influir na decisão.
- Quisemos perceber de que forma a Educação e Formação de Adultos supre as lacunas do Abandono escolar e serve para aumentar o nível de escolaridade das pessoas. Hoje, há gente que passa parte da sua vida a frequentar cursos de formação. É uma oferta consistente em que perspectiva? Apenas para ocupar as pessoas e reduzir o número de desempregados em Portugal? Para aumentar o nível de qualificações dos indivíduos ou resultam de um levantamento sério de necessidades e logo de procura por parte das pessoas, correspondendo por um lado ao aumento do nível de escolaridade e por outro a uma maior qualificação em áreas específicas.

- De acordo com o objectivo anterior, entendemos que seria útil perceber de que forma os cursos E.F.A promovem ou não a auto-estima das pessoas após a conclusão dos mesmos. Se obter mais escolaridade e mais qualificação poderia ser uma mais valia, para quem encontrou neste tipo de formação a ocupação de dias diferentes, um pouco de escola, um pouco de convívio, um pouco de aprendizagem de novas competências.

Cada vez mais, a escola não é o único espaço de produção de conhecimentos. Nos nossos dias, aprende-se olhando a realidade que nos rodeia e utilizando os meios que temos à nossa disposição, como o caso das TIC, para aumentar conhecimentos, tirar dúvidas, absorver mais informação ou simplesmente para descontrair nos momentos de lazer. Assim, cada vez mais a nossa formação depende da nossa vontade. Se nos autopropusermos para aproveitar os recursos que estão ao nosso dispor num quadro social emoldurado por directrizes europeias e tendo como fundo a aldeia global de que Portugal faz parte, conseguiremos diminuir os níveis de iliteracia por um lado e por outro, aumentar as habilitações académicas do nosso povo. Tal como Freire (1997:86) citado por Sofia António (2004), sublinha “ *há perguntas a serem feitas por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.*”

Tendo em vista os objectivos orientadores do nosso estudo e a metodologia de Histórias de Vida, apresentamos o modelo de análise que servirá de base à construção do guião de entrevista e à posterior análise de conteúdo das narrativas. Esta técnica, surgiu da necessidade de ter em conta a problemática do estudo e também os próprios entrevistados enquanto pessoas.

Assim a recolha dos dados foi feito através de entrevistas semi-directivas aplicadas directamente aos indivíduos em estudo. Poirier et al. (1999:8-9) referem: “ *a*

*sensibilidade colectiva percebeu, sem dúvida confusamente, que era necessário retomar a transmissão oral, outrora indefinidamente repetida e hoje ausente”.*

### 2.3. Modelo de Análise

DIMENSÕES	SUB-DIMENSÃO 1	SUB-DIMENSÃO 2	COMPONENTES
<b>I - PERFIL SOCIAL</b>	- Antes do 25 de Abril (Vivências Históricas e Sociais)	<b>• CARACTERIZAÇÃO SOCIAL</b>	• Composição do agregado familiar
			• Escolaridade
	- Depois do 25 de Abril (Vivências Históricas e Sociais)	<b>• VIVÊNCIAS SOCIAIS E HISTÓRICAS</b>	• Profissão
			• “Hobbies”
<b>II - TRAJECTÓRIA ESCOLAR/FORMATIVA</b>	- Antes do 25 de Abril (Vivências Históricas e Sociais)	<b>• PERCURSO ESCOLAR</b>	• Idade com que iniciou a escola
			• Idade com que abandonou a escola
		<b>• MODELO DE ESCOLA</b>	• Aspectos positivos
			• Aspectos negativos
	- Depois do 25 de Abril (Vivências Históricas e Sociais)	<b>• ABANDONO ESCOLAR</b>	• Familiares
			• Sociais
			• Consequências imediatas
			• Consequências mediatas
	<b>• PERCURSO FORMATIVO</b>	• Idade com que regressou à Formação	
		• Cursos frequentados	
• Duração/Grau que confere			
<b>III - SITUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	- antes do 25 de Abril (Vivências Históricas e Sociais)	<b>• APRENDIZAGEM DOS E.F.A</b>	• Currículo dos cursos
			• Aquisição de novos conhecimentos
		<b>• VIDA PRÁTICA</b>	• Alterações dos horários/hábitos
			• Alterações

	- Depois do 25 de Abril (Vivências Históricas e Sociais)		emocionais/ convívio
			• Alterações profissionais/ vencimento
			• Tipo de ocupação
			• Aspirações profissionais
		• <b>AUMENTO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE</b>	• Vontade de completar a escolaridade mínima obrigatória
<b>IV- AUTO ESTIMA</b>	- Antes do 25 de Abril (Vivências Históricas e Sociais)	• <b>RELACIONAL/ EMOCIONAL</b>	• Novas relações
	- Depois do 25 de Abril (Vivências Históricas e Sociais)	• <b>REALIZAÇÃO PESSOAL</b>	• Aspirações pessoais
			• Como se sentia antes da formação
			• Aspectos que melhorou na vida
			• Grau de realização enquanto pessoa
		• Perspectiva do futuro pessoal e profissional	

### 3 - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO DO ESTUDO

#### 3.1 – Caracterização do Concelho de Moura

O município de Moura ocupa uma área de 958 Km<sup>2</sup> da Margem Esquerda do Guadiana, está localizado na Região Alentejo e situa-se no distrito de Beja, fazendo fronteira nacional com os concelhos de Reguengos de Monsaraz, Portel, Vidigueira, Mourão, Barrancos e Serpa. O concelho de Moura tem cerca de 17 603 habitantes (população residente – censos 2001).

Por ser uma área territorial fortemente marcada pela interioridade e fazer fronteira com Espanha, os habitantes desta região acabaram por desenvolver, ao longo dos anos, fortes relações sociais, económicas e culturais com o país vizinho, construindo uma identidade cultural local com características comuns aos dois países.



Mapa 1 – Localização do concelho de Moura

Moura assume posição geográfica de destaque, nomeadamente em relação a Lisboa (210 km) e Sevilha (180 km), bem como a Évora (80 km), que é salientada na qualidade de principal núcleo urbano do Alentejo e de Património Mundial.



Mapa 2 – Distribuição das freguesias do concelho de Moura

O concelho divide-se em oito freguesias, duas das quais *urbanas* – Santo Agostinho e S. João Baptista – e seis rurais, respectivamente Póvoa de S. Miguel (esta inclui a aldeia da Estrela), Amareleja, Safara, Santo Amador, Sobral da Adiça e Santo Aleixo da Restauração. Este estudo, foi também aplicado a um indivíduo de Vila Nova de S. Bento, por não encontrar em Moura indivíduos, com as características pretendidas, que tivessem abandonado a escola antes do 25 de Abril e estivessem neste momento, a frequentar cursos E.F.A. Dependendo também do Centro de Formação de Beja e sob a responsabilidade do centro de Emprego de Moura, o quarto indivíduo do estudo frequenta o curso de Alvenarias e Revestimentos em Vila Nova de S. Bento que pertence ao Concelho de Serpa.

## 4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 4.1. Para uma Classificação Conceptual de “Abandono Escolar”

“Entende-se por abandono escolar, a saída prematura do aluno do sistema de ensino obrigatório, sem que o tenha completado ou atingido a idade legal para o fazer, por razões que não sejam a transferência de escola ou morte.”

(Bárbara, 2002:47).

Abandono escolar tornou-se num conceito corrente nos nossos dias e nas escolas de hoje. Caracterizado pelo afastamento dos alunos nas actividades lectivas, “ *o abandono na escolaridade obrigatória é um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças em ruptura declarada e silenciosa com uma escola obrigatória que não é direito mas tão só dever.*” Benavente; Seabra e Sebastião, (1994:11).

Werle e Castro (2002), definem dois tipos de abandono escolar – o efectivo e o latente. O abandono escolar efectivo” *refere-se a alunos que estiveram na escola e saíram sem história posterior de retorno*”. Por outro lado o abandono escolar latente” *refere-se ao aluno que inúmeras vezes inicia, mas não continua o curso durante o ano lectivo, ingressando novamente no ano seguinte, e assim sucessivamente*”.

As intervenções em ambas as situações são distintas, embora seja comum a existência clara de uma rejeição individual ao sistema escolar. No abandono efectivo a intervenção passa por mecanismos de qualificação profissional e o apoio de um processo socioprofissional. No entanto, no abandono latente são exequíveis práticas sociais e educativas de prevenção de acordo com Ferreira (2002:38).

Este fenómeno, constitui uma situação em que a igualdade de oportunidades está longe de ser a realidade actual. O abandono escolar é consequência da crise que o sistema de ensino atravessa - da ineficácia das políticas educativas. A escola, ainda não conseguiu modificar as estruturas de desigualdades, mesmo sofrendo constantes alterações ao longo dos tempos, apenas foi criando novas desigualdades.

Mas, todos sabemos que, este facto, cria uma situação difícil de desequilíbrio e de problemas vários, para os dirigentes das escolas/agrupamentos, porque têm o dever de fazer cumprir o que está estipulado na Constituição da República Portuguesa, sobretudo na considerada escola obrigatória, dependendo em parte da extensão dessa obrigatoriedade e do momento em que o abandono ocorre.

Benavente et al. (1994), definem o conceito da seguinte forma:

“ Caracterizado pelo abandono das actividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer, o abandono escolar é um dos sintomas mais claros das dificuldades que o sistema atravessa: de eficácia, de legitimidade e frequentemente de descoincidência com os objectivos dos diferentes actores sociais com ele mais directamente relacionados (jovens, famílias, empresas, comunidades).”

Talvez seja útil recordar as três formas de abandono possíveis e o que se entende por cada uma delas:

- Taxa de abandono escolar, refere-se ao total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário;

- Taxa de saída antecipada, refere-se ao total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.
- Taxa de saída precoce, refere-se ao total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário. Os resultados apurados, podem ser sintetizados no seguinte quadro onde se expõem igualmente idênticos valores reportados ao Recenseamento de 1991:

Tabela nº 3 – Taxas de abandono por idades, dos 10 aos 15 anos

<b>IDADES</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>
<b>10</b>	<b>3.5</b>	<b>0.0</b>
<b>11</b>	<b>4.2</b>	<b>1.4</b>
<b>12</b>	<b>5.0</b>	<b>1.7</b>
<b>13</b>	<b>9.9</b>	<b>2.2</b>
<b>14</b>	<b>19.5</b>	<b>3.4</b>
<b>15</b>	<b>29.2</b>	<b>7.1</b>
<b>TOTAL 10-15</b>	<b>12.5</b>	<b>2.7</b>

Fonte: [www.sprc.pt/paginas/Propostas/Docs/abandono.pdf](http://www.sprc.pt/paginas/Propostas/Docs/abandono.pdf)

Tratando-se de uma avaliação da escolaridade obrigatória, o facto de existirem taxas de abandono de 2,7% é preocupante, nomeadamente quando se constata que são os últimos anos que mais contribuem para esse nível. Porém, há que assinalar os progressos registados na última década que se traduziram numa quebra de quase 10 pontos percentuais

dessa taxa. A adopção da escolaridade obrigatória teve efeitos positivos na evolução registada, os próximos anos terão de traduzir-se numa aproximação progressiva da taxa zero. Este progresso não teve a mesma expressão nos dois outros indicadores, facto que relega o nosso país para uma posição de manifesto atraso face aos seus parceiros europeus.

Em relação à **saída antecipada** e **saída precoce** os dados tornam-se mais preocupantes. A saída antecipada em 1991 era de 54.1% e em 2001 de 24.6% enquanto que a saída precoce era em 1991 de 63.7% e em 2001 continuou nos 44.8%.

#### **4.1.1. Insucesso e Abandono Escolares em Portugal**

Na sociedade de hoje, muito se discute a Educação. Conforme o enunciado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro), a Educação é um direito que assiste a todos e que permite “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos.” A Educação tem sido uma das principais preocupações dos recentes governos. Esta questão extrapolou a esfera política sendo actualmente um assunto de enorme relevância social. Tal como nos diz Roberto Carneiro (2000):

“ Por muitas «voltas que dê ao miolo» eu chego sempre ao mesmo: acho que a missão essencial da Educação é dizer às pessoas que não estão sozinhas no mundo, ensiná-las que não vivem ensimesmadas sobre si próprias no planeta, que estão com outras, e com elas partilham um destino comum.”

De facto, a Educação passou a ter uma feição social não sendo mais um assunto de carácter exclusivamente político. O fenómeno da Educação despertou o interesse da sociedade em detectar e corrigir os problemas educacionais de forma a cumprir as directrizes enunciadas na Constituição da República Portuguesa relativamente a esta matéria.

A situação no mundo de hoje, em particular os importantes acontecimentos das últimas décadas, irão influenciar o mundo do século XXI. Ao debruçarmo-nos sobre a educação básica para o século XXI é essencial examinarmos para que tipo de mundo essa educação terá que preparar o educando. Mais ainda: os valores, conhecimentos e competências ensinados aos educandos irão influenciar o mundo que será criado, através duma interacção dialéctica entre teoria, processo e realidade, de modo que a educação não pode ser vista como uma mercadoria neutral, mas como um instrumento poderoso na definição do tipo de sociedades que irão existir no próximo século.

A educação básica que poderá ser, hoje e no futuro próximo, a única acessível a todos os cidadãos desempenha um papel particularmente crítico, uma vez que a democratização do poder político exige a formação de cidadãos capazes de controlarem tanto os seus contextos físicos como os políticos. A erradicação da pobreza, a defesa e melhoramento do ambiente, e a criação e manutenção de uma sociedade democrática impõem importantes exigências ao sistema educativo.

Como vários estudos o demonstram, é inquestionável que as dificuldades no processo de transição, dos jovens para a vida activa, serão maiores para os jovens cuja saída da escola corresponde a um abandono escolar desqualificado, ou que corresponde ao fim de uma etapa que se esgota no fim da escolaridade obrigatória. Estes jovens quando saem da escola e “ocupam” o espaço da transição ficam numa situação de maior vulnerabilidade social. Esta situação é ainda agravada pelo desinteresse que a escola

regular lhes provocou para frequentar outro tipo de formação. Transcrevendo as palavras de Carvalho; (1998: 31), estes jovens “ são mais sensíveis às flutuações sociais de precariedade e momentos de transição; o facto de se encontrarem mais desmunidos social e economicamente torna-os mais expostos às movimentações sociais que interferem directamente na sua inserção social e no espaço de transição socialmente construído”.

Contudo, não são apenas os jovens com baixos níveis académicos que sofrem os efeitos de um período de transição entre a escola e o mundo do trabalho cada vez mais longo, também os jovens de elevados títulos escolares não têm uma inserção imediata no mundo do trabalho. Não podemos esquecer que, se no passado, a inserção dos jovens no mercado de trabalho era imediata, actualmente confrontamo-nos com um processo e transição, cada vez mais prolongada e complexo.

Ao mesmo tempo que se acentuou a massificação do sistema de ensino, assistiu-se à desvalorização dos títulos escolares que, na terminologia de Sérgio Grácio (1986), “geraram nos jovens visões desencantadas em relação à educação”. Estudos realizados, mostram ainda que, a entrada dos jovens no mercado de trabalho está marcada pela proliferação de formas atípicas de emprego. Importa, contudo, salientar que não são só os jovens com baixos títulos escolares, mas também os que prolongaram a sua escolaridade e que construíram expectativas de inserção profissional elevadas, que têm uma inserção cada vez mais tardia, precária e instável no mercado de trabalho.

Para além do prolongamento do período de transição, convém acrescentar que o jovem quando sai da escola, tenta ganhar um lugar num mercado de trabalho altamente concorrencial. Se durante o seu percurso escolar foi socializado numa escola (meritocrática) onde a concorrência pela obtenção de títulos escolares estava instalada, quando dela sai, volta a confrontar-se com uma concorrência que se traduz na luta pela obtenção de um posto de trabalho. Como refere Charlot e Glasman (1998: 21). “ a

*inserção dos jovens no mercado de trabalho é hoje um verdadeiro percurso do combatente”.*

E é essa escola que, por não ter conseguido democratizar o processo escolar, faz com que alguns grupos de jovens acumulem insucessos e que sejam conduzidos a abandonar essa instituição educativa. No outro oposto, deve-se falar da mesma escola que promove o prolongamento da escolaridade dos jovens que, e na terminologia de Sérgio Grácio (1986), *“têm de se confrontar com a perda do valor dos diplomas no acesso ao posto de trabalho, construindo visões desencantadas em relação a uma educação que os faz perder as certezas quanto aos lucros que irão ter com um investimento escolar prolongado.”* Assim, se o abandono escolar é ainda um dos graves problemas do sistema educativo português, a situação é ainda mais grave porque para a grande maioria dos jovens que abandonaram a escola, a decisão de deixar de estudar assume um carácter irrevogável e definitivo. Como refere Alves, (1998:69). *“ incapaz de assegurar a todos uma escolaridade mínima, a escola demonstra também toda a sua incapacidade em sensibilizar as camadas mais jovens para a constante desactualização dos saberes e para a necessidade de uma formação que se pretende permanente ao longo da vida”.*

Apesar da formação ao longo da vida, ser apresentada como uma condição indispensável para assegurar o sucesso das trajectórias sócio-profissionais, a maioria destes jovens mostra-se pouco disponível para frequentar cursos de formação complementar. Este tipo de formação, que permite a aquisição de saberes profissionais e que poderia assegurar a sua permanência, ainda que precária, no mercado de trabalho, apresenta-se aos jovens como um domínio também à margem dos projectos formativos e profissionais. Há, no entanto, jovens das classes populares que permanecem na escola e fazem uma formação que ultrapassa em muito a que os seus familiares cumpriram. E, para muitos, tal presença prolongada e bem sucedida, significa que esperam no futuro uma trajectória de promoção

social. Se é verdade que estes jovens e seus familiares acreditam numa mobilidade social ascendente pela realização de uma formação escolar prolongada e de sucesso que assegurará uma rápida e eficaz passagem para a vida activa, isto não quer dizer que posteriormente as suas trajectórias profissionais irão totalmente de encontro às expectativas construídas pela obtenção dos títulos escolares que desejam cumprir, podendo haver situações, e voltando a usar a terminologia de Grácio (1986), “de desencanto escolar.” Pois, para alguns jovens o prolongamento das trajectórias escolares leva a que tenham expectativas de inserção profissional elevadas, mas que, na prática podem não ser concretizadas.

Podemos dizer que, à saída do sistema de ensino, há jovens com situações muito diferentes no mercado dos títulos escolares mas que, na sua maioria, se defrontam com um conjunto vasto de dificuldades ao nível da inserção no mundo do trabalho. Essas dificuldades no processo de transição serão, contudo, para os grupos de jovens cuja saída da escola corresponde a um abandono escolar desqualificado (abandonam a escola antes de cumprirem a escolaridade obrigatória), ou que corresponde ao fim de uma etapa que se esgota na conclusão da escolaridade obrigatória. São estes os jovens que vi venciam uma maior instabilidade na transição da escola para a vida activa e que estão numa situação de maior vulnerabilidade, a protagonizar trajectórias sócio-profissionais de insucesso.

Além deste objectivo, é importante conhecer trajectórias de “sucesso” na entrada para o mercado de trabalho, em jovens que na escola regular tiveram trajectórias de “insucesso”. Mais uma vez reforçamos a ideia que estudos apenas centrados em factores determinantes como a posição de classe e o nível de instrução não teriam considerado possível privilegiar esta dimensão do conhecimento.

Um olhar dirigido à heterogeneidade, parte do pressuposto básico de que no processo de transição, os jovens que abandonam a escola não estão, pois, inevitavelmente

condenados ao insucesso, uma vez que estes jovens desenvolvem práticas heterogéneas que influenciam a produção das suas trajectórias sociais. Estas trajectórias sociais, são construídas por vezes com maior continuidade e rotina, não havendo inflexão de trajectórias insucedidas na escola básica regular, outras vezes, com um maior coeficiente de mudança e inovação, havendo condições para a reconfiguração das suas trajectórias e logo para a sua inserção mais satisfatória no mundo do trabalho.

Não podemos deixar ainda de referir que, assumir esta postura é considerar os jovens saídos da escola regular, com baixos títulos escolares, como actores capazes de participar na construção do seu futuro (que não pode continuar a ser entendido apenas como um espelho do seu passado) e defender que é possível criar condições para que os jovens se assumam como sujeitos num processo educativo/formativo e profissional (de sucesso) que lhes desenvolve os seus conhecimentos e as suas competências.

Neste sentido, o estudo das trajectórias de “sucesso” em jovens que na escola regular tiveram trajectórias escolares de insucesso, terá que obrigatoriamente “ultrapassar” o domínio de estudo puro da objectividade e cruzá-lo com o estudo do mundo subjectivado e construído pelos jovens no seu quotidiano de vida. Pois tal como refere Lopes, (2002):

“ não podemos negar a autonomia (relativa) dos diferentes agentes e grupos sociais, caracterizada, antes de mais, por uma trajectória e uma herança cultural específicas e por uma actualização não menos específica dessa trajectória e dessa herança, traduzida por histórias e memórias próprias, por valores, significações e representações que, apesar de “imersos” na realidade social, criam essa própria realidade.”

Uma questão relacionada com a Educação que tem merecido especial atenção nos últimos tempos é o Abandono Escolar. Este, acarreta consequências nefastas para a sociedade em geral, pelo que se torna urgente identificar as causas da sua persistência.

Portugal padece de uma taxa de abandono escolar precoce de 41,1%, revela o último relatório da Comissão Europeia que avalia a concretização da "Estratégia de Lisboa", delineada para transformar, com base no conhecimento, a Europa na economia mais dinâmica e competitiva do mundo até 2010. A taxa de abandono escolar precoce - jovens com idades entre os 18 e os 24 anos que têm, no máximo, o 9.º ano de escolaridade e que não frequentam acções de formação - é não só a mais alta da União Europeia (UE) como ultrapassa o dobro da média comunitária. O Conselho de Lisboa de 2000 decidiu que, em 2010, a taxa de abandono escolar da UE deveria atingir, no máximo, os 10%; em 2003, chegou aos 18,1%.

Os números do relatório da Comissão, que serão analisados no Conselho Europeu da Primavera, denunciam uma lenta progressão de Portugal neste âmbito. Enquanto a Espanha, o segundo país pior classificado, reduziu a taxa de abandono escolar precoce em oito pontos nos últimos dez anos, Portugal ficou-se por um abaixamento de 5,6%. As taxas relativas à conclusão do Ensino Secundário também são pouco animadoras. Apenas 47,3% dos portugueses com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos completaram o 12.º ano, mas a média da UE é de três em quatro jovens com aquele nível de escolaridade completo; e a percentagem dos dez países que entram na União em Maio, mais a Roménia e a Bulgária, é de 88,3 pontos.

Apesar destes resultados, Portugal gastou em 2001, por exemplo, mais de 5,8% do seu Produto Interno Bruto em educação, superando o investimento médio europeu e o de países como a Alemanha, a Holanda, a Irlanda, a Espanha ou o Reino Unido. Já para a investigação e desenvolvimento, Portugal tem investido bastante menos, que os restantes estados-membros, à excepção da Grécia. A média comunitária anda pelos 2% do PIB, enquanto a de Portugal é de 0,8%. Ao avaliar a progressão dos estados-membros desde 1999, a Comissão Europeia conclui que Portugal apresenta "resultados decepcionantes". A

Alemanha, o Luxemburgo e a Áustria merecem uma avaliação similar, que contrasta com os elogios feitos à Bélgica, à França e à Grécia.

As elevadas taxas de Abandono Escolar, que actualmente se verificam, para além das consequências imediatas, têm consequências que só serão visíveis no futuro. O Abandono Escolar prejudica a produtividade de um país e representa, sobretudo, um desperdício, lamentável, de vidas jovens, mostrando não ser só um problema social e educacional mas simultaneamente um problema económico. Numa sociedade com graves problemas sociais e económicos, muitos são os jovens que se vêem “empurrados” para a vida activa, tendo que terminar a sua carreira escolar, mesmo antes de concluída a escolaridade mínima obrigatória, como tentativa de melhorar as suas condições de vida. Os jovens que hoje abandonam a formação escolar, serão os agentes de produção de amanhã e deste modo, a produção do nosso país poderá ser ameaçada se este fenómeno não for controlado.

O modo mais eficiente de travar e de combater o Abandono Escolar passa, forçosamente, pela sua prevenção, criando estruturas e bases que motivem os jovens a manter-se na escola e a concluir o percurso escolar predefinido. É, portanto, necessário identificar os factores geradores do Abandono Escolar e o grupo alvo deste fenómeno, pois só a partir de um conhecimento esclarecido, acerca das causas, e dos indivíduos mais atingidos por ele, é possível prevenir e combater o fenómeno. Conhecer hoje, para agir no futuro, contrariando a tendência actual de ‘remediação’.

O Insucesso precede normalmente o abandono e tal como nos diz Benavente, (1991), “ *o insucesso é uma resultante daquilo que é a escola, com a sua história e a sua lógica, é aquilo que hoje é a diversidade do público que frequenta a escola.*” O insucesso e abandono escolar tornaram-se hoje, um problema maior, dos actuais sistemas de ensino.

Não sendo novo, ele requer hoje uma reavaliação, devido às mudanças profundas que as sociedades têm vindo a registar quer na socialização dos jovens quer nas exigências que estas fazem, cada vez mais, à participação destes em diferentes esferas do social. Em sociedades como a portuguesa, em que o sistema de ensino se universalizou mais tardiamente e em que o mercado de trabalho é pouco exigente em qualificações, a atracção pelo trabalho juvenil constitui um factor de peso para o abandono escolar. Verifica-se contudo, que nas áreas rurais as taxas de abandono são mais acentuadas. As determinantes sociais desse abandono, são de vária ordem e permitem retirar algumas conclusões, que ajudam a compreender o problema, a sua gravidade e dimensão.

Verifica-se, em alguns casos, que o perfil dos jovens que abandonam a escola evidencia uma pertença a famílias com baixas habilitações, baixos rendimentos e dificuldades económicas. Se estas dificuldades empurram os jovens, desejosos de autonomia financeira, para o mercado de trabalho, também a Escola assume uma parte da responsabilidade no abandono precoce pela incapacidade que ela mostra de motivar e de desenvolver o interesse dos jovens pela educação e pela formação.

A análise dos motivos que levam os jovens a abandonar a escola constitui assim, um modelo complexo que procura relacionar entre si as variáveis Escola, Família e Mercado de Trabalho, todas elas concorrentes na determinação do fenómeno. Tal como referencia Iturra, (1990:24), “ *o problema do insucesso escolar é uma construção socialmente feita pelo desencontro dos vários tempos históricos que se confrontam no ensino e na aprendizagem,*”. As preocupações sobre o fenómeno de abandono escolar são temporalmente mais recentes, visto que até há bem pouco tempo a escola não se interessava por aqueles que a deixavam. Foi a partir dos anos 80 que cresceu a atenção dada ao estudo deste fenómeno. Assim surge o grande índice de não escolarizados ou

pouco escolarizados e continuamos a ser dos países com maiores índices de insucesso e abandono escolares.

Portugal, que em 1991 já estava atrasado em matéria de escolaridade, face à média da OCDE, aumentou esse atraso até 2002, apesar de alguns progressos registados na escolaridade nacional, indica um estudo do economista Eugénio Rosa (2005), que afirma não ser possível alcançar taxas de crescimento económico elevadas e duradouras sem aumentar o nível de escolaridade. Em 2002, 65% entre os 25 e os 34 anos tinham o ensino básico ou menos, praticamente o triplo dos 22 por cento de média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE), diz o autor, baseando-se em dados da organização. Ainda segundo o estudo, o peso dos que tinham cursos superiores em Portugal nesta faixa etária era de 15 por cento, pouco mais de metade da média da OCDE - 28 por cento.

Considerando a população em idade activa (25 aos 64 anos), o mesmo autor, indica que a percentagem de pessoas que possuíam curso superior em Portugal aumentou dois pontos percentuais entre 1991 e 2002, para nove por cento, enquanto a média da OCDE cresceu cinco pontos percentuais, para 23 por cento. No mesmo período, o peso de pessoas dos 25 aos 64 anos de idade com curso superior cresceu nove pontos percentuais na Irlanda, para 25 por cento. O problema da educação, é uma das causas estruturais da grave crise que o país enfrenta. Não é possível alcançar taxas de crescimento económico elevadas e duradouras sem aumentar o nível de escolaridade dos trabalhadores e das entidades patronais.

Os alunos portugueses de 15 anos têm um desempenho médio modesto em literacia de leitura, matemática e ciências, comparativamente com os seus "pares" da OCDE, revela o estudo internacional PISA (Programme for International Student Assessment, 2001).

Entendamos como literacia a capacidade de interpretação dos documentos escritos, quer seja na área da leitura, da matemática ou de outra qualquer ciência. Em todas elas o panorama nacional é preocupante. Definiram-se cinco níveis: cinco (tarefas sofisticadas de leitura, como compreensão detalhada de textos, inferência das informações relevantes, avaliação crítica); quatro (tarefas difíceis, como localizar informação implícita e avaliar criticamente um texto); três (tarefas de complexidade moderada, como localizar segmentos de informação e estabelecer relações entre as várias partes do texto); dois (tarefas básicas, como localização simples de informação e compreensão do significado de parte bem definida do texto) e um (tarefas menos complexas, como localizar uma única peça de informação e identificar o tema principal do texto).

A situação média dos alunos portugueses é, simplesmente, "preocupante", reconhece o Ministério da Educação ME (2006), perante a eloquência dos resultados. "O valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciada dos países que obtiveram melhores classificações médias."

O panorama é desolador, mas o pior é a baixa percentagem dos alunos que não atingiram sequer o nível 1, revelando sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo para a extensão de conhecimentos e competências noutras áreas. Nesta situação encontram-se 10 % dos alunos portugueses. A média no espaço da OCDE é de 6 %, afirma-se no estudo da OCDE (2001). Trata-se de alunos que poderão estar em risco não só na transição inicial da educação para o trabalho, mas também na possibilidade de usufruírem de outras aprendizagens ao longo da vida.

Os alunos portugueses, revelam grandes dificuldades perante textos dramáticos, como um excerto de uma peça de teatro, e textos informativos extensos, que exigem respostas de grande rigor, como a identificação precisa de informações, a análise de mapas, assim como no preenchimento de documentos e formulários de carácter utilitário.

De entre todos os 32 países "avaliados" (27 da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico mais o Brasil, Letónia, Liechtenstein e Rússia, envolvendo 256 mil estudantes), o melhor classificado é a Finlândia e o pior, o Brasil, país que "arrecada" o último lugar nas três valências analisadas – leitura, matemática e ciências. No conjunto, Portugal fica em 26.º lugar em matéria de leitura. Atrás, só a Rússia, a Letónia, o Luxemburgo, o México e o Brasil. A Espanha está em 18.º lugar.

Atendendo à distribuição regional dos resultados no nosso País, o ME (2003) salienta que, "enquanto a região de Lisboa e Vale do Tejo se encontra próxima da média da OCDE, as outras regiões distanciam-se em média de 50 ou mais pontos". No domínio da leitura, "as raparigas apresentam, em média, melhores resultados do que os rapazes, sendo esta diferença estatisticamente significativa". Em Portugal, a informação foi recolhida em 2000 em 149 escolas - 138 públicas e 11 privadas.

No período de 1991 a 2002 referido, o número de pessoas entre os 25 e 64 anos que apenas tinha a escolaridade básica baixou em média na OCDE, 12 pontos percentuais, para 33 por cento, o dobro dos seis pontos percentuais que diminuiu em Portugal, segundo o economista (Rosa, 2005). Em Portugal, quatro em cada cinco pessoas daquela faixa etária não tinha em 2002 mais do que a escolaridade básica, contra apenas um terço na OCDE, sendo que a taxa de abandono escolar é de 45 por cento na população portuguesa com menos de 25 anos, enquanto na União Europeia alargada a 25 países não vai além de 18 por cento.

O autor do estudo assinala que, na faixa etária entre os 25 e os 34 anos, havia em 2002 ainda 65 por cento dos portugueses que não foram além do ensino básico, praticamente o triplo dos 22 por cento de média da OCDE, enquanto o peso dos que tinham cursos superiores em Portugal era 15 por cento, pouco mais de metade da média da OCDE (28%). No mesmo ano, 37% dos espanhóis e 36% dos irlandeses da faixa etária dos

25 aos 34 anos tinham completado cursos superiores. O mesmo autor, recorda que a OCDE utiliza a taxa de rendimento interna social de investimento em educação para medir os benefícios para um país do investimento realizado na educação. *"É evidente que, se se quiser aumentar a produtividade em Portugal de uma forma sustentada, é necessário aumentar o nível de escolaridade geral da população portuguesa, dos trabalhadores, mas também dos patrões"*, conclui Rosa (2005).

Portugal tem das piores taxas de abandono escolar precoce na União Europeia (UE), revela o II documento de trabalho anual da Comissão Europeia sobre os progressos registados pelos 25 estados-membros no cumprimento dos objectivos da Estratégia de Lisboa para os sectores da educação e formação. Segundo este documento de balanço, Portugal registava, em 2004, uma taxa de 39,4% de jovens entre os 18 e os 24 anos fora dos sistemas de ensino e de formação e que não concluíram o secundário. Esta taxa, é apenas inferior à de Malta (de 45%) e muito superior às registadas na maioria dos novos membros da UE-25. Estes países do Leste e do Centro da Europa apresentam taxas de abandono escolar nalguns casos ligeiramente superiores a 10% e noutros. Neste âmbito, a Espanha (30,4%) e a Grécia (15,3%) apresentavam maus desempenhos mas, ainda assim, bem melhores que o português. Única nota positiva para Portugal, neste campo a tendência para a baixa patente nos dois anos precedentes, 2002 (45,5%) e 2003 (40,4%).

No período 2002-2004, Portugal e Malta eram os únicos países da UE onde a percentagem de população com uma educação secundária superior completa se situava abaixo de 50. No caso português, essa percentagem era de 49. No respeitante ao número de licenciados nos domínios científicos e tecnológicos, que a Estratégia de Lisboa quer aumentar em 15% até 2010, Portugal também surge entre os piores resultados, registando apenas 8,2 licenciados por cada mil habitantes entre os 20 e os 29 anos. Uma marca inferior às da Bulgária (8,3) e Roménia (8,8), países candidatos à adesão à UE. Atrás de

Portugal, estavam a República Checa (6,4) e a Hungria (4,8). Irlanda, França e Reino Unido detinham os valores mais elevados, entre 20,8 e 30,2.

No que toca ao número de adultos com uma instrução secundária inferior e participantes em acções de formação contínua e aprendizagem ao longo da vida, Portugal registou a quinta pior marca da UE em 2004, 4,8% contra os 12,5% estabelecidos para o horizonte 2010. Com um desempenho pior surgem a Eslováquia, a Grécia, a Hungria e a Itália. O investimento das empresas portuguesas em formação contínua representava, em 1999, apenas 1,2% dos custos laborais totais, a quarta pior marca da UE-25 (com uma média de 2,3). Atrás de Portugal estavam a Grécia, a Polónia e a Lituânia. Já no que se refere ao investimento público em educação, Portugal surge, em 2002, a meio da tabela 5,83% do PIB, um valor superior aos registados em onze estados-membros.

Trata-se de compreender em que medida a escola é capaz de ampliar ou de reduzir as desigualdades sociais, ou seja, que dispositivos poderão ser accionados (ou inventados pelos actores) de modo a que determinados efeitos possam ser contrariados. Procura-se um princípio de igualdade (há autores que sugerem o princípio da equidade), que dê oportunidades aos alunos mais penalizados social, cultural e escolarmente. Pois, as desigualdades, são, como refere Iturra (1990), “...*resultantes de processos heterogéneos de entender o real subsumidos a uma ideia central, a construção do cidadão único e igual no meio de uma vida social que os factos provam ser diversificada.*”

De facto, hoje a escolaridade é uma espécie de estrada de stress, um combate permanente onde ainda muitos alunos claudicam. Aí, alguns são derrotados - mesmo antes de entrarem na Escola. Sabe-se que há um conjunto de temas recorrentes a todas as manifestações discursivas, particularmente as políticas. Estes, de acordo com as conjunturas, são ampliados ou são colocados em surdina, onde esperam melhor oportunidade. É assim que a violência, o iletrismo, o insucesso, o abandono escolar, a

escolaridade obrigatória, o ensino de línguas vivas, a informática para todos, ..., são periodicamente apresentados pelas formações políticas como bandeira. Traduzem um tópico que dá incontestável prioridade à escola. Contudo, e reconhecendo que são entendidas como problemáticas transversais ao próprio sistema de ensino, as escolhas e decisões políticas flutuam ao ritmo dos governos. Aí, as medidas de políticas são excessivamente balizadas pelo momento. São ainda pontuais e com vida efémera já que a Escola é uma figura de retórica de incontornável sucesso mediático. Aqui, queremos com isto chamar a atenção para o facto de que configurar políticas educativas não se pode reduzir a um mero exercício estatístico, nem sequer a uma sucessão de revisões curriculares ou de pretensas reorganizações de gestão administrativa.

Uma análise prévia da literatura produzida em Portugal sobre o Abandono Escolar não chega sequer a questionar os elementos fundamentais da Organização Escolar. Mas, tudo nos faz pensar que seja esta a causa principal ou acessória do atraso, ou seja do insucesso e do conseqüente abandono escolar. Nada justifica ou infirma que esta não tenha um papel importante no Abandono como fase final do fracasso escolar.

A avaliação dos alunos circunscreve-se a uma análise tímida, enviesada e até perversa dos seus resultados. É feita sem questionar os efeitos nos seus resultados de uma desorganização curricular em que, pelo abandono, perde parte dos seus alunos. Trata-se apenas de análises escassas e limitadas no entendimento da influência do meio socio-económico do aluno, incluindo o papel da família, já que o faz sem questionar de modo claro a organização escolar.

No ano de 1993 aparece um programa conhecido por PEPT (Programa Educação para Todos), que era limitado nos seus horizontes e se esvaziou só em bons propósitos. Anunciava uma nova visão da Educação para Todos que procurava a coesão como objectivo. Não o cumpriu. De facto, quantificou-se de modo muito estreito um abandono

escolar, que quantificou em 20% no 2º ciclo, em 30% no 3º ciclo, entretanto o PEPT desapareceu e o abandono escolar continuou a crescer.

Usa neste seu estudo, as ideias de Ana Benavente, para fazer uma periodização da evolução do pensamento educativo sobre o abandono escolar, aqui entendido como perda de efectivos discentes ao longo do percurso escolar. E onde esta começa por dizer que até final dos anos sessenta o abandono escolar era explicado pelos dotes naturais. Esta teoria, foi a partir do final desta década substituída por uma teoria do handicap sócio-cultural. Já nos anos setenta, foi o seu lugar ocupado pela corrente sócio institucional, que põe em evidência o carácter activo da escola na promoção do abandono, uma vez que é necessário uma maior diversidade e mais larga diferenciação pedagógica para que possa reter e atrair os alunos. A seguir listaram-se e ordenaram-se as causas dos abandonos que se circunscreveram a uma boa ou má inserção da escola.

Contudo, o Ministério da Educação em 1997, com 3 anos de atraso, tinha verificado que os alunos começavam logo no 1º ano de escolaridade a atrasar o passo no seu percurso escolar, atingindo por isso muitos os 15 anos sem ter feito a escolaridade obrigatória. Os responsáveis pensam que isso já não é parte das obrigações das escolas. Pensam que só têm que se preocupar com o trabalho infantil e circunscreverem as preocupações pedagógicas a só não deixar que trabalhem até aos 15 anos. É pouco. De facto, e de acordo com uma lei muito mal escrita e pior interpretada, ficam todos a partir dessa idade desobrigados de fazer os nove anos de escolaridade obrigatória. E assim ficam descansados os responsáveis das escolas e todas as autoridades locais. É só mais uma forma sofisticada de desculpabilizar o estado, que assim nunca é culpado do insucesso escolar. Perspectivada a análise, de acordo com esta má razão, já que é feita sem sequer falar da ineficácia real do estado, permite furar de facto a lei da escolaridade que o obriga a dar acesso universal e gratuito à escolarização real de nove anos.

É assim, que podemos definir uma situação sócio-escolar denunciadora do mau funcionamento do sistema educativo, já que não é capaz de incorporar o fenómeno geral do abandono escolar no decurso do processo de avaliação dos alunos. Se o fizesse, os dados recolhidos, embora escassos, serviriam para o reinterpretar como auto-exclusão, repúdio, renúncia ou dispersão por outros caminhos pessoais que podem ser educativos ou não.

Esquece-se de ver ou de integrar no modelo de análise, que os seus objectivos e a eficácia com que os atinge é que devem compensar os esforços dos alunos e os custos individuais e sociais, suportados pelos alunos, pelas suas famílias e pelo Estado. O livro *Renunciar à Escola* de Ana Benavente, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião (1994), tem uma postura estreita ao questionar só a envolvimento familiar e social que envolve a Escola. De facto, não problematiza o que é a Escola e o modo como funciona para atrair, reter e impedir o abandono escolar. Para os autores o valor da Escola “*é inquestionável e, por isso, é sempre o sistema social que leva os alunos a abandonar uma escolarização antes do seu fim.*”

Todos sabemos que, a confiança de um aluno nas suas capacidades de aprendizagem provem de diversos factores, mas deixamos aqui algumas das mais conhecidas fontes causadoras de fracassos posteriores: os resultados anteriores; a observação dos resultados dos colegas; as mensagens recebidas do meio em que se insere e os estados psicológicos e emocionais. Claro que, também contam os professores, os métodos de ensino, as escolas e uma multitude de factores, cuja ausência ou presença determinam o futuro de gerações.

Estamos assim no universo estreito de um poder político, que não se auto-questiona nos currículos que oferece, nem no que proporciona como orientação política para que se possa alcançar uma eficácia possível no funcionamento da Escola. A afirmação do poder da Escola, como formadora e transmissora de conhecimentos, depende em muito do Poder

político que lhe determina os currículos, os conteúdos programáticos e os modos pedagógicos, base que estruturam as práticas escolares.

De facto, há que colocar em causa os currículos, os conteúdos programáticos e os modos e processos pedagógicos que fundamentam as práticas escolares. Implica a análise do modo como se faz a administração do processo educativo. Obriga a colocar em causa, os pontos fracos do sistema e mudar tudo. Contudo, isso implicava estudo, vontade de corrigir e uma atitude política de mudança real. É o que parece estar fora dos objectivos do poder político. Parece que, tudo o que é mau no sistema educativo acontece só porque não há uma atitude atenta e pragmática, por parte da administração escolar, que defina os problemas e aponte soluções efectivas para eles, esclarecendo e preparando os professores nesse sentido.

Era necessário que se pensasse num sistema de pilotagem que organizasse os controlos e espoletasse as medidas correctivas de sucesso e que, pelo menos, impedisse as situações de atraso que levam às frustrações que justificam os abandonos. Para mudar o futuro, deve partir-se da ideia que o que está mal é o sistema educativo, já que funciona sem controlo dos seus processos, alijando só responsabilidades. Deixa assim às escolas o ónus real de minimizar os efeitos e, até, de maquilhar o abandono escolar.

Devia ser estruturada por isso uma renovada linha de investigação que integrasse a análise da Escola como uma organização social geradora de fracassos e frustrações, que justificam recusas, renúncias sem sentido e abandonos.

#### **4.1.2. Abandono escolar, propostas de superação**

Recentemente o Governo divulgou um Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar PNPAE (2004), intitulado “ Eu não desisto”, que é o resultado de um estudo do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança Social e do Trabalho. A sua aplicação prevê reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce registadas em 2001, isto é, atingirem-se valores inferiores a 35%, para o primeiro, e inferiores a 22.4%, para o segundo indicador até 2010. O mesmo plano, prevê ainda que o número de vagas para os alunos do ensino profissional e tecnológico de nível secundário seja duplicado até 2010. A intenção é atribuir um sentido de utilidade à escola. Além desta medida, o PNPAE aponta para a constituição de uma rede de 15 a 20 escolas públicas de referência, identificadas por projectos inovadores de educação-formação; o incentivo à oferta de cursos profissionalmente qualificantes de nível II; o reconhecimento, validação e certificação de competências com equivalência ao ensino secundário; e para o desenvolvimento de uma campanha de sensibilização direccionada aos jovens que abandonaram precocemente a escola.

No sentido de facilitar a integração, será criada a figura do tutor, que será um professor especializado na identificação e acompanhamento das crianças em risco; desenvolvido um programa de formação de docentes sobre educação para o risco, abandono escolar e gestão comportamental da sala de aula; e reforçado o complemento educativo de Português e Matemática.

Além disso, serão criados programas de apoio e financiamento a actividades extracurriculares, para aproximar os pais da escola; e dinamizados programas alternativos de formação, capazes de conferirem certificados parcelares de competência. O grande

objectivo do PNPAE é reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010, tendo como referência 2001.

Segundo o PNAPEA (ME, MSST, 2004:9), espera-se com este estudo que se beneficie uma “ discussão alargada com aqueles que, de forma directa ou indirecta, participarão no esforço nacional para prevenir o abandono escolar”. Os dados estatísticos sobre abandono escolar divulgados neste plano foram obtidos através do XIV Recenseamento Geral da População, relativo ao ano de 2001; e às estatísticas da Educação relativas ao ano de 1999/2000. Assim, estes são os dados que servirão de objecto para a minha breve análise.

Tabela nº 4 – Taxa de retenção no ensino básico, segundo o ano lectivo (1995/96-2004/05)

<b>Ensino básico</b>									Portugal
<b>1995/96</b>	<b>1996/97</b>	<b>1997/98</b>	<b>1998/99</b>	<b>1999/00</b>	<b>2000/01</b>	<b>2001/02</b>	<b>2002/03</b>	<b>2003/04</b>	<b>2004/05</b>
13,8	15,2	13,8	13,2	12,6	12,7	13,6	13,0	12,0	<b>11,8</b>

Fonte: GIASE (2007), Gabinete de Informação e Avaliação do sistema Educativo

Taxa de retenção e desistência: relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade e o número de alunos matriculados, nesse ano lectivo.

Tabela nº 5 – Taxa de retenção e desistência no Ensino Básico, segundo o Ano Lectivo, por ciclo de estudo e ano de escolaridade em percentagem.

Portugal	Homens e mulheres (público e privado)									
Nível de ensino	Ano lectivo									
	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
<b>Ensino básico</b>	<b>13,8</b>	<b>15,2</b>	<b>13,8</b>	<b>13,2</b>	<b>12,6</b>	<b>12,7</b>	<b>13,6</b>	<b>13,0</b>	<b>12,0</b>	<b>11,8</b>
<b>1.º Ciclo</b>	<b>10,4</b>	<b>11,3</b>	<b>10,2</b>	<b>9,5</b>	<b>8,9</b>	<b>8,8</b>	<b>8,5</b>	<b>7,6</b>	<b>6,7</b>	<b>5,5</b>
1.º ano	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2.º ano	16,6	19,2	17,0	16,4	15,8	14,8	14,9	13,8	12,3	10,9
3.º ano	8,7	9,4	9,3	8,4	7,8	8,7	8,1	7,5	5,8	4,4
4.º ano	14,6	14,6	13,1	11,8	10,7	10,2	9,8	8,4	8,0	5,9
<b>2.º Ciclo</b>	<b>13,3</b>	<b>15,0</b>	<b>13,8</b>	<b>13,5</b>	<b>13,1</b>	<b>12,7</b>	<b>15,6</b>	<b>14,8</b>	<b>13,9</b>	<b>13,0</b>
5.º ano	14,9	16,0	14,2	14,0	13,7	12,6	15,1	14,9	14,0	13,3
6.º ano	11,7	13,9	13,4	13,0	12,5	12,8	16,1	14,6	13,9	12,7
<b>3.º Ciclo</b>	<b>18,4</b>	<b>20,4</b>	<b>18,4</b>	<b>17,7</b>	<b>17,2</b>	<b>18,2</b>	<b>19,2</b>	<b>19,1</b>	<b>17,8</b>	<b>19,7</b>
7.º ano	21,3	22,2	21,7	20,8	20,1	21,2	22,3	24,4	22,8	22,3
8.º ano	18,2	19,1	16,8	16,4	16,3	17,2	18,0	17,0	16,4	16,1
9.º ano	15,3	19,6	16,2	15,4	14,8	15,8	16,7	15,3	13,1	20,3

Fonte: Direcção Regional de Educação (2006)

Existe uma relação entre retenção escolar e abandono escolar e a retenção parece preceder geralmente o abandono;

Verifica-se igualmente, que constituem pontos críticos da retenção escolar os anos de escolaridade: 2.º, 4.º e 7.º. É também do conhecimento de todos que o 10.º e 12.º ano são os dois anos com taxas mais elevadas de retenção a nível do Ensino Secundário;

- As taxas de abandono escolar são insignificantes no 1.º ciclo, revelando-se crescentes nos ciclos seguintes. As taxas de abandono escolar decompostas por idades acentuam o fenómeno a partir dos 13 anos;

- Nos últimos dez anos, por referência a 1991, houve uma diminuição considerável das taxas de abandono escolar (de 12.5% para 2.7%, em 2001) e de saída precoce (de 63.7% para 44.8%, em 2001). Em 2003, segundo o *Eurostat*, este último indicador registou o valor de 41.1%;

Portugal mantém valores elevados face à média comunitária nestes dois indicadores, designadamente no de saída precoce (UE – 19%, em 2001). O abandono escolar, a saída da Escola antes de concluído o actual Ensino Básico, tem muito mais a ver com a idade do que com o ano de escolaridade que se frequenta, é geralmente precedido de histórias de insucesso repetido e concretiza-se ainda pela forte atractividade exercida por uma actividade profissional ainda acessível aos jovens desqualificados;

De acordo com o *Education at a Glance – 2003* OCDE (2003), a percentagem da população portuguesa que concluiu pelo menos o Ensino Secundário ou equivalente é a mais baixa da OCDE (20% Portugal; 64% OCDE; dados de 2001); A distribuição dos alunos portugueses por modalidade/tipo de ensino de nível Secundário revela um valor muito acima da média dos países da OCDE para a modalidade geral ou de prosseguimento de estudos (71.7% Portugal; 48.5% OCDE), o que acentua a necessidade de reforçar a

oferta e as opções pelo Ensino Secundário de cariz vocacional (28.3% Portugal; 47.2% OCDE; dados de 2001).

De acordo com a *Situação Social na União Europeia* (Comissão Europeia; 2003), em Portugal existiam (dados de 2001), comparativamente à média dos 15 países da UE, uma percentagem elevada de jovens de 18-24 anos fora do ensino (da educação e da formação) e com emprego (48% Portugal; UE – 34%), o que conjugado com as taxas de saída precoce remeterá para um emprego não qualificado. Portugal apresenta também uma percentagem baixa (7%), comparativamente à média da UE (16%), de jovens em simultâneo no ensino e com emprego.

No *Labour Force Survey 2001* (Eurostat; Comissão Europeia; 2002), Portugal (dados de 2000) mantém uma taxa de emprego jovem superior à média da União Europeia e superior à quase totalidade dos países em fase de adesão. A inversa é igualmente verdadeira para a taxa de desemprego da população dos 15-39 anos, considerando os níveis II e os níveis III e IV de formação, equivalentes ao Ensino Básico e ao Ensino Secundário e Pós-Secundário.

O desemprego registado em Portugal no mês de Dezembro de 2003, de acordo com dados do IEFP (2004), elucidava acerca de uma distribuição de cerca de 75% de desempregados como possuindo habilitações académicas não superiores ao Ensino Básico, sem variação significativa por género e com tendência geral crescente relativamente ao mês homólogo (do ano anterior). A distribuição do desemprego não difere de forma significativa da distribuição da população activa, considerando-se as habilitações académicas ou qualificações. No entanto, a tendência aponta para o aumento da proporção do desemprego desqualificado mesmo com o esperado aumento geral das qualificações da população.

Ainda, segundo o *Education at a Glance* (OCDE; 2003), a educação e o salário estão positivamente correlacionados. É possível verificar que relativamente a um índice 100 – que corresponde ao salário médio de alguém com formação secundária – em Portugal, o salário médio dum indivíduo sem qualificação de nível secundário é de cerca de 60, enquanto que o salário médio de um indivíduo com formação é de cerca de 180 (dados de 1999). Somos um dos países da OCDE onde esta diferença salarial é mais notória.

O Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (2004) define temporalmente algumas das suas recomendações e propostas, estendendo a respectiva definição e o início de aplicação ao longo deste ano e até ao final de 2006, procurando que estas se reflectam de forma positiva na meta estabelecida para o ano de 2010. É um Plano que apoia acções e medidas que estão no terreno, que define outras num prazo muito breve e que calendariza em sentido alargado algumas outras, ao longo de quase três anos. Finalmente, propõe avaliação anual e revisão global para o ano de 2007.

Segundo uma notícia da Agência Lusa, a UNESCO (2006) está a lançar "um projecto nacional que visa prevenir o abandono escolar e a exclusão social através das artes e está a ser desenvolvido desde 2006, com crianças desfavorecidas de cinco escolas públicas do país, segundo o seu coordenador" Pedro Saragoça Martins. O evento é promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO.

O MUS-E (O género *Mus* inclui espécies a que normalmente se apelida de ratos), é um projecto internacional com objectivos artísticos, pedagógicos e sociais, concebido e fundado na Suíça, em 1994, pelo violinista Yehudi Menuhin. Em Portugal foi iniciado dois anos mais tarde através da Associação com o mesmo nome, impulsionado por Helena Vaz da Silva. Actualmente está a ser desenvolvido em 13 países europeus e no Brasil num total

de 250 escolas, abrangendo mais de 13.000 crianças. Em declarações à Agência Lusa, Pedro Saragoça Martins revelou que, segundo os professores, "as crianças que participam nas actividades artísticas aumentam o rendimento escolar noutras áreas". O resultado é um maior interesse pela escola e uma diminuição do absentismo escolar. O projecto "cumpriu em Janeiro uma década de trabalho com escolas públicas, trabalhando sempre com a autorização e apoio do Ministério da Educação".

No ano de 2006, o MUS-E, esteve a trabalhar em cinco escolas do país, nomeadamente em Oeiras, Porto, Leiria e Évora, todas localizadas em bairros onde vivem comunidades carenciadas, de etnia cigana, africanas ou da Europa de Leste. *"São escolas onde são frequentes situações de violência, racismo, exclusão social, cultural e educativa que provocam absentismo, insucesso escolar e abandono escolar precoce"*, disse o responsável. Pedro Saragoça Martins descreveu que estas crianças, embora ainda muito pequenas, com idades entre os seis e os dez anos, *"estão muitas delas já condenadas ao insucesso escolar e futuramente à exclusão social"*. *"São originárias de meios carenciados, de culturas minoritárias, e manifestam desinteresse pela escola e resistências à aprendizagem"*, acrescentou. As crianças recebem semanalmente, dentro do horário escolar, pelo menos três horas de actividades artísticas, desde a música, dança, artes visuais, e expressão dramática. O coordenador nacional do MUS-E disse que existem muitos pedidos de escolas do país para aderir a este projecto, mas, *"por falta de apoios financeiros, o máximo possível é levá-lo a cinco ou seis estabelecimentos de ensino"*. Apoiado em grande parte pelo Ministério da Educação, o projecto recebe também subsídios de autarquias e outras entidades públicas e privadas, nomeadamente a Fundação Calouste Gulbenkian e o Alto Comissariado para a Integração das Minorias Étnicas (ACIME)."

Outro dos programas que visava combater a exclusão social e escolar foi O PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004 de 20 de Março que sucede ao Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) como uma estrutura de projecto a funcionar na dependência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e desenvolve, entre outras medidas, o Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF (despacho conjunto n.º 948/2003).

Na sua origem, o PEETI foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros 75/98 de 2 de Julho, na sequência da extinção da Comissão Nacional de Combate ao Trabalho Infantil. Quando, em Fevereiro de 1999, o PEETI entregou à tutela um relatório sobre o estado da arte, aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil (CNCETI), dando assim cumprimento ao estabelecido no ponto 2 alínea a) da referida resolução, estava iniciado um processo irreversível e sistemático de estudo e combate à problemática do trabalho infantil por toda a sociedade civil, já que no Conselho têm assento todos os parceiros sociais. Este Plano, que viu posteriormente alargado o seu horizonte temporal até Dezembro de 2003 pela Resolução de Conselho de Ministros 1/2000 de 13 de Janeiro, teve como objectivos prioritários a remediação de situações de trabalho infantil, incluindo as formas intoleráveis de exploração de menores (Convenção 182 da OIT) e a remediação do abandono escolar precoce e, conseqüentemente, a inserção também precoce no mundo do trabalho.

Tinha como principais destinatários, menores em situação de abandono escolar sem terem concluído a escolaridade obrigatória; menores que se encontrem em risco de inserção precoce no mercado de trabalho; menores encontrados em situação efectiva de exploração de trabalho infantil e menores vítimas das piores formas de exploração e era tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

O estudo levado a cabo pelo PEPT 2000 (Programa Educação para Todos) (1995-5) sobre a “ caracterização Regional dos Factores de Abandono Escolar nos 2º e 3º ciclos do Ensino básico” em 1992 e actualizado em 1994, concluiu que de uma forma geral, o abandono Escolar ocorrido durante os 2º e 3º ciclos do ensino básico associa-se predominantemente a factores de natureza social: famílias camponesas pobres e numerosas, em coabitação, vivendo em condições deficientes tanto do ponto de vista das infra estruturas como dos acessos (povoamento disperso).

Apesar de, nos últimos dez anos, ter havido uma diminuição do abandono escolar, o certo é que, segundo o relatório "Education at a Glance", de 2003, a percentagem de população portuguesa que concluiu, pelo menos, o Ensino Secundário é a mais baixa da OCDE. Em Portugal, apenas 20% dos jovens terminam o Secundário (contrariamente à taxa de 64% dos países da OCDE), a saída precoce da escola é a mais alta da União.

Outra das medidas, para combater o insucesso e abandono, que na prática ainda não foi avaliada, prende-se com a elaboração de planos de recuperação e de acompanhamento dos estudantes que estejam em risco de ficar retidos no mesmo ano de escolaridade ou que tenham ficado retidos no ano lectivo anterior. Esta medida, tem como objectivos, por um lado prevenir o insucesso escolar, invertendo a tendência para a acumulação de retenções e por outro assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate à exclusão, de acordo com o Ministério da Educação. Na verdade, estas medidas podem ser propiciadoras para que os alunos não abandonem o sistema educativo ou, eventualmente, para que regressem à escola.

Ainda dentro das recentes medidas tomadas pelo Ministério, relativas a este problema foi a chamada “avaliação extraordinária”. Assim, os conselhos pedagógicos das escolas terão o poder de fazer passar de ano, numa "avaliação extraordinária", estudantes repetentes que se encontrem em vias de voltar a reprovar. A medida, consta do Despacho

Normativo n.º 50/2005, do Ministério da Educação (ME), que vem definir um conjunto de estratégias para combater o insucesso e o abandono escolar no ensino básico. O artigo 4.º do referido despacho, assinado pelo secretário de Estado da Educação, Valter Lemos, incide sobre a "retenção repetida" e estipula que os alunos do ensino básico que se encontrem em situação de reprovar de ano (três ou mais negativas), e que já tenham ficado retidos pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar, terão uma última oportunidade, através de uma "avaliação extraordinária", a cargo dos conselhos pedagógicos das escolas, que ponderarão "as vantagens de nova retenção". Esta medida, de acordo com secretário de Estado, destina-se apenas a situações "excepcionais", depois de se terem esgotado todos os restantes mecanismos de recuperação. Mas a verdade é que, o diploma não especifica sequer um limite de negativas a partir do qual o aluno esteja impedido de beneficiar desta possibilidade. Logo, pelo menos em teoria, qualquer repetente, com maus resultados poderá passar de ano, se o conselho pedagógico da escola assim o entender.

## **4.2. Educação e Formação de Adultos (E.F.A)**

A abordagem deste sub-ponto, centra-se na sua definição conceptual inicial e no esclarecer do sentido e da diferença dos dois termos utilizados. Santos Silva (1990) e Malglaive (1995), recorrem à expressão educação de adultos, quase não utilizando a segunda. Já Canário (1999), utiliza as duas, mas esclarece a significância que atribui a cada uma delas. Partindo da revisão bibliográfica este autor faz a identificação da educação de adultos com a alfabetização (e o ensino recorrente), enquanto que formação de adultos está

mais associado à formação profissional. No entanto utiliza mais a primeira, atribuindo-lhe o significado que resultou da Conferência de Nairobi, em 1976, que dá à expressão educação de adultos um significado bastante mais vasto. Assim ela passa a ser encarada como: *“totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades ou sob a forma de aprendizagem profissional,”* (Canário, 1999:36-37).

Estes processos, permitem aos adultos desenvolver as suas aptidões, enriquecer os seus conhecimentos, melhorar as suas qualificações técnicas e profissionais, ou dar-lhes uma nova orientação, fazendo evoluir as suas atitudes e o seu comportamento, *“...na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente”* (Canário, 1999).

A educação de adultos emerge, em especial, a partir do século XIX, associada a dois fenómenos sociais relevantes: O desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e o desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais: *“que conduziu, segundo uma lógica de extensão ao mundo dos adultos, à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade”* Canário (1999:p.12).

É, no entanto, após a segunda guerra mundial, num contexto de reconstrução europeia, que se pode falar numa *explosão* da educação de adultos, numa forma generalizada. Nos anos 60, na conferência internacional de Montréal (1960), os delegados estabelecem uma ligação estreita entre a educação de adultos e o desenvolvimento económico, quer no plano nacional, quer no plano internacional. Segundo Bhola, citado por Canário, (1999:13) *“a partir deste momento, o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da educação de adultos no Terceiro Mundo”*. Esta interdependência

entre desenvolvimento e educação dos adultos vai marcar as próprias práticas educativas, sendo possível distinguir quatro subconjuntos destas. São elas a alfabetização, a formação profissional, a animação sócio cultural e o desenvolvimento local.

A génese do conceito de educação permanente verificou-se entre especialistas e animadores da educação de adultos, fora do âmbito académico e em contacto com a realidade social e económica da vida real. Segundo esta nova concepção, a educação de adultos passou a ser somente uma componente da educação permanente e limita-se a remediar a curto prazo as deficiências desta. O conceito de educação permanente implicou uma crítica à Escola, incapaz de ligar o ensino à vida e de não ter conseguido, através do alargamento da escolaridade obrigatória, contribuir para a “igualdade social prometida”. Assim, os seus defensores exigiram uma reorganização total do sistema escolar, a nível dos objectivos, estruturas e métodos. A concepção de educação permanente, apresenta grandes semelhanças com a de desenvolvimento cultural da comunidade e não poderá pôr-se em prática sem mudanças sociais profundas: Educação Permanente e acção política são inseparáveis. De certo modo, a primeira é a justificação humanista de acções políticas concretas de envergadura. Esta concepção distingue-se da de educação recorrente que, em grandes linhas, consiste em alternar durante toda a vida os tempos de trabalho e de estudo.

A UNESCO na conferência de Nairobi (1976), define:

“A expressão Educação de Adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível, ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e nas universidades, e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou

profissionais ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente.”

A educação de adultos, surge associada à necessidade de combater o analfabetismo e a falta de formação das classes trabalhadoras, visando dar resposta aos requisitos da revolução industrial bem como aos decorrentes da implementação do regime democrático. A institucionalização, pelo poder político, da educação de adultos ocorre após a Revolução Francesa (1759). O primeiro documento legal que aborda esta problemática data de Abril de 1792. Em 10 de Outubro de 1794, foi votado pela Convenção outro texto legal pelo qual se criava em Paris, o Primeiro Centro de Instrução de Adultos. É, contudo, no século XIX que em diversos países da Europa e nos EUA se generaliza a instrução de adultos. À noite e ao domingo alfabetizava-se, ensinava-se os rudimentos de aritmética e, nalguns casos, explicava-se aos trabalhadores a forma de utilizar vários instrumentos e máquinas.

A Espanha iniciou a instrução de adultos em meados do século XIX. A lei Moyano, de 9 de Setembro de 1857, institui a instrução de adultos, a nível elementar e fora da escola, à noite e aos domingos. A Igreja, as associações operárias e outras instituições criaram uma série de Universidades Populares, círculos de estudo e campanhas de extensão cultural. Em 1922 foi constituída em Espanha a Comissão Central para combater o analfabetismo.

Em Portugal, o desenvolvimento da Educação de Adultos foi muito tardia. A nível institucional somente em 1952 foram criados o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Tiveram um cunho centralista e um modelo tipicamente escolar (Lima, 1994 p.24). Contudo, desde os finais do século XIX e durante a Primeira República, as associações de operários, as federações e uniões de sindicatos e outras associações populares promoveram, sobretudo nos grandes centros urbanos, várias

actividades no âmbito da educação de adultos. A partir de 1926, e sobretudo de 1933, estas iniciativas de educação popular, de índole associativista, foram sujeitas a grandes restrições.

Após o 25 de Abril de 1974, o movimento associativo popular ressurgiu através de associações de educação popular, comissões de moradores, associações culturais, cooperativas, sindicatos, etc., que promoveram inúmeras iniciativas de educação popular/comunitária.

Em 1976 é publicado o Decreto-Lei n.º 384/76 que, na altura, passou a constituir a base legal do sistema de educação de adultos em Portugal, designadamente através de definição das funções das associações de educação popular. Em 1979 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) que sendo um instrumento relevante não foi, contudo, devidamente implementado. É de assinalar a não criação (prevista) do Instituto Nacional de Educação de Adultos e a falta de recursos materiais e humanos, o que demonstra que a Educação de Adultos continuou a não ser considerada uma prioridade a nível político como estratégia de desenvolvimento do país.

É de referir que, a falta de empenhamento do Estado neste domínio, o organismo responsável pela educação de adultos mudou várias vezes de denominação: Direcção-Geral da Educação Permanente (1973 – 1979); Direcção--Geral de Educação de Adultos (1980 – 1987); Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (Abril de 1988 a Dezembro de 1988) e Direcção-Geral de Extensão Educativa (29 de Dezembro de 1988/ 1993). Com a extinção das direcções-gerais do Ministério da Educação em 1993, os serviços anteriormente inseridos na D.G.E.E. passaram a depender, a nível central, do Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar, do Departamento de Educação Básica. A nível regional, os serviços estão integrados nas direcções regionais de Educação no âmbito dos centros de Área Educativa.

Estes serviços incluem uma vertente escolar - ensino recorrente – para os 1º e 2º ciclos de ensino básico e unidades capitalizáveis até ao 12º ano e uma vertente não escolar. Nesta última integram-se os cursos de alfabetização, cursos sócio-educativos, cursos sócio-profissionais, que incluem uma componente educativa e outra de formação sócio-profissional.

Como vimos, a educação de adultos surge, inicialmente, para dar respostas aos problemas colocados pelo analfabetismo das classes trabalhadoras, em relação às necessidades decorrentes da Revolução Industrial e da instauração da democracia política. Neste contexto, tratava-se de combater o analfabetismo literal ou tradicional incapacidade de ler, escrever e contar.

Uma das últimas medidas apresentadas pelo Governo para reduzir o número de não escolarizados ou para suprir as formas de abandono foi a 18 de Junho de 2007, tendo sido apresentado pelo Governo aos parceiros sociais o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Este, é um instrumento fundamental na gestão estratégica das qualificações profissionais de nível não superior, na regulação da oferta formativa de dupla certificação e na promoção da eficácia do financiamento público. Este instrumento integra, nesta fase inicial, 213 qualificações profissionais sendo que 52% conferem o 9º ano e o nível 2 de qualificação e 48% conferem o 12º ano e o nível 3 de qualificação. Este catálogo, abrange 40 áreas de Educação e Formação e é desenvolvido em consonância com os trabalhos de implementação de um Quadro Europeu de Qualificações e ainda de um Quadro Nacional de Qualificações.

São objectivos do Catálogo:

- Promover a produção das competências críticas para a competitividade e modernização da economia e das organizações (qualificações de nível II, III e IV);

- Facilitar a construção de percursos de aprendizagem que asseguram progressão escolar e profissional;
- Permitir o reconhecimento das aprendizagens independentemente das vias de acesso;
- Contribuir para o desenvolvimento de um quadro de qualificações legível e flexível que favoreça a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional.

Esta proposta de reforma do sistema de Formação Profissional, que promete alterar radicalmente a lógica de funcionamento do sector da formação e os critérios para a distribuição de fundos, é dominado por três ideias chave. Primeiro, os fundos públicos serão concentrados quase exclusivamente para financiar as acções de formação que garantam dupla certificação, escolar e profissional.

Em segundo lugar, em vez de responder à oferta disponibilizada pelos formadores, o financiamento vai orientar-se para a procura, respeitando as necessidades dos indivíduos e empresas, com a atribuição de cheques-formação aos potenciais formandos. Terceira ideia: os cursos a financiar deverão respeitar preferencialmente os perfis de competências que constarem no futuro Catálogo Nacional das Qualificações.

Estas novas ideias pretendem romper com a prática do passado recente, em que as verbas do Fundo Social Europeu foram utilizadas para financiar cursos de reduzida empregabilidade por, se encontrarem desfasados das necessidades do mercado.

Assim, o novo Catálogo Nacional de Qualificações, deverá reunir o conjunto de perfis profissionais e referenciais de formação que permitam produzir as competências críticas para a competitividade e modernização da economia. Por outro lado, o catálogo visa melhorar a transparência e a comparabilidade das qualificações acessíveis a nível nacional e internacional no quadro da mobilidade dos trabalhadores europeus.

No documento, o Governo afirma que se deve "privilegiar o financiamento das ofertas formativas que respeitem as linhas de orientação geral em matérias de competências e de conteúdos formativos consagrados no Catálogo Nacional das Qualificações". Mas, admite, que continua a haver lugar para "realidades e processos formativos específicos".

Numa primeira fase, o Governo prevê que estejam disponíveis 150 qualificações para 32 áreas de formação - tendo por base os perfis e referências até agora aprovados -, mas diz ser "objectivo de muito curto prazo estender a aplicação da função reguladora do Catálogo a todas as ofertas de Educação e Formação com dupla certificação".

Pretende-se ainda criar um novo "modelo de qualificações baseado em competências". A ideia é apostar na qualificação por módulos, num processo contínuo, em que o indivíduo vai somando créditos e produzindo um *curriculum*, em função das suas necessidades. Se o aluno ainda estiver na escola e quiser continuar a estudar mas numa via profissionalizante, o centro de formação terá que lhe dar qualificações académicas (equivalência ao 9.º ou 12.º anos), se quiser ser financiado pelo Estado.

A mera formação de jovens, contudo, não é suficiente para qualificar rapidamente a mão-de-obra nacional. Por isso, entende o Governo, é necessário convencer os adultos a voltar à escola para completar formação reconhecida oficialmente. O ponto de partida é os centros de validação e reconhecimento de competências (CRVC), que terão um papel fundamental nesta reforma. Os centros avaliam os conhecimentos que as pessoas já têm e determinam quais as suas lacunas. Como os cursos estarão organizados em módulos, de curta duração, a pessoa terá que frequentar apenas os que lhes faltam para ficar com um diploma oficial. Em todos os casos, os cursos estarão divididos em módulos curtos e dados em horários compatíveis com a vida de trabalho.

O Governo quer assim evitar a repetição dos actuais cursos, demasiado longos e que por isso mesmo acabam por desincentivar muitas pessoas. No modelo proposto, os trabalhadores/alunos poderão escolher quais os módulos que querem frequentar a uma dada altura, ao ritmo que mais lhes convier.

As competências adquiridas ao longo da vida, poderão ser reconhecidas e certificadas nos centros de reconhecimento e certificação de competências, que o Governo espera que atinjam os 500 até 2010. Prevê-se também um alargamento do Catálogo, quanto aos níveis de formação e à flexibilidade dos currículos dos cursos.

Ao nível institucional, o controle do sistema de formação passará para a nova Agência Nacional para a Qualificação, que terá a seu cargo a gestão do catálogo, a coordenação dos centros de certificação de competências e a dinamização da oferta de formação. Trabalhará em articulação com os conselhos sectoriais para a qualificação e o Conselho Nacional de Formação Profissional, ligado às políticas. Esta reforma vai, claro, mudar radicalmente o modo de funcionamento da maior parte dos centros, que terão que se adaptar sob pena de perderem financiamento público.

#### **4.2.1. Alfabetização e Desenvolvimento da Educação Básica de Adultos**

De acordo com Esteves, (1995: 9) *“Os grupos etários da população em idade activa, após a realização de campanhas de alfabetização e de criação de cursos por todo o país, explica-se, em parte, pela ausência de um desenvolvimento económico e social das regiões mais pobres”*.

Quando se estuda a questão da Educação de Adultos em Portugal, quer na vertente específica do ensino recorrente, quer na ampla dimensão da educação permanente (ao longo da vida), está sempre presente a situação de que em Portugal, a alfabetização tem-se vindo a integrar numa perspectiva mais ampla de educação de adultos, no âmbito da educação permanente, cujos móveis deixam de centrar-se exclusivamente na institucionalização. *“Esta tende a desenvolver-se em conformidade com o modelo escolar que se caracteriza, entre outros aspectos, por um tempo, um local, uma acção”* (Nóvoa, 1989:52). Um tempo para aprender e se formar (o período de escolaridade), a dominância de uma relação pedagógica assimétrica e exógena que confere ao educando um papel meramente receptivo, num local arquitectado, construído e mobilado para o efeito. O não escolarizado não pode ser tomado como ignorante ou menos apto para a resolução de problemas e situações complexas no seu quotidiano.

Em Portugal, é possível distinguir três correntes de opinião, relativamente à alfabetização das gerações adultas. A primeira, entende que a alfabetização de adultos fora encarada como uma forma de instrução “recorrente”, visando preencher, através de cursos nocturnos e em regime pós laboral, uma lacuna de escolarização, nomeadamente entre as classes trabalhadoras. A segunda, defendida por outra facção, trata-se tão-somente de uma iniciação à cultura escrita, através de um programa mínimo de alfabetização, desenvolvido

em regime intensivo. E finalmente havia ainda aqueles, para quem a alfabetização, se tratava de uma acção político-ideológica, sob pretexto que, mais importante que alfabetizar, era educar e “civilizar” as camadas populares.

Portugal era um país com uma elevadíssima taxa de analfabetismo. Nos meados do século XX encontrávamo-nos em situação bem mais desfavorável do que a dos países da Europa do Norte em meados do século XIX. Neste domínio contávamos mais de um século de atraso em relação à Europa mais evoluída. Este panorama, no ambiente gerado pelo fim da segunda guerra, impõe que algo se faça. Por isso, em 1952 é lançada a campanha nacional de educação de adultos que permite que o número global de alunos inscritos no ensino primário se eleve de cerca de 670 000. Ainda que sublime o sentido positivo da evolução, o governo entende que os resultados obtidos no combate ao analfabetismo não podem ter-se como tarefa temporária, mas acção constante, que só atingirá a plenitude dos seus objectivos quando conduzida com continuidade e persistência.

Em todo o caso, e apesar dos sessenta anos decorridos entre a reforma de Cordeiro Ramos (1931) e o último censo de (1991), Portugal ainda regista mais de 11% de analfabetos. De acordo com Barreto (1996:432). *“Não foi pacífica a explicação para a incapacidade revelada na luta contra o analfabetismo e não houve, seguramente, uma causa exclusiva.”* De acordo com o mesmo autor, o atraso neste sector deve-se ao estado geral em que se encontram as entidades públicas, o que de certa forma gerou dificuldades na edificação do parque escolar e na atracção de indivíduos preparados para o ensino. Atribui também o nível elevado de analfabetos ao fraco grau de escolaridade dos próprios pais, que mesmo pouco escolarizados não deixaram de ser trabalhadores dignos e úteis, não chegando a perceber porque com os filhos haveria de ser diferente. Pelo contrário, outros pensavam que, sem o passo da alfabetização, o cidadão não forçaria o desenvolvimento do país.

O analfabetismo é um dos aspectos da realidade portuguesa em que a distância relativamente aos restantes países da União Europeia é mais relevante no que se refere aos níveis educativos da população portuguesa. “ *Os baixos níveis de escolaridade da população portuguesa, constituem um facto tanto no que se refere ao analfabetismo literal como relativamente a toda a população que não possui a escolaridade obrigatória, o analfabetismo funcional.*” Esteves, (1995:7).

Em Portugal, o analfabetismo continua a ser encarado apenas na sua perspectiva mais tradicional, o adulto que não sabe ler nem escrever. “*O estereótipo do analfabeto é este curioso indivíduo perdido na cidade que mal sabe assinar o seu nome: um híbrido de idiota, de camponês, de deficiente, de miserável vagabundo e de pateta...*”(Hautecouer, 1990:127). No nosso país, a imagem que se tem de um analfabeto, sobretudo nas grandes cidades, não diverge muito do definido por Hautecouer. No entanto, no que se refere aos meios rurais a imagem de analfabeto já não será a mesma. Sendo Portugal um país semi-industrializado, é caracterizado por estruturas sociais dos países em desenvolvimento. Nas regiões agrícolas do interior, onde a cultura oral ainda predomina, o peso social e económico do analfabetismo não é intenso como nos meios urbanos e industrializados. O próprio desenvolvimento económico das regiões e a produtividade agrícola são factores determinantes no processo de alfabetização das populações.

Em Portugal, o processo de escolarização esteve, durante muitos anos (período salazarista), dependente de uma ideologia corporativista que impediu o acesso à escola das famílias populares, o que nos permite afirmar que, as elevadas taxas de analfabetismo da população mais idosa são resultantes da prática conservadora da sociedade portuguesa no período do Estado Novo que se opunha à implementação da generalização da alfabetização e às assimetrias regionais provocadas pelo desigual desenvolvimento económico das regiões. No entanto, a permanência de elevadas taxas de analfabetismo entre algumas

camadas da população mais desfavorecidas, mostra uma certa carência educativa, sobretudo porque se arrasta há várias décadas.

De acordo com os dados dos censos de 2001, a taxa de analfabetismo (relação entre a população com 10 ou mais anos que não sabe ler e escrever), residente no continente e regiões autónomas, era de 9,0%, inferior à de 1991 (11,0%), o que prova uma redução do analfabetismo, em Portugal e a nível regional, principalmente no Alentejo e no Algarve. No entanto, o Alentejo continua a ser a região onde existe a maior taxa de analfabetismo, (15,9%), seguida pela Região Autónoma da Madeira (12,7%), Lisboa continua, em 2001, com a menor taxa do País (5,7%), muito abaixo do valor nacional e das restantes regiões, e regista a menor diminuição entre os dois últimos censos, conjuntamente com a Região Autónoma dos Açores.

Tabela nº 6 – Taxas de analfabetismo (em %), Portugal e NUTS II, 1991 e 2001

	2001	1991	Diferença
Portugal	9,0	11,0	-2,0
Norte	8,3	9,9	-1,6
Centro	10,9	14,0	-3,1
Lisboa	5,7	6,2	-0,5
Alentejo	15,9	20,2	-4,3
Algarve	10,4	14,2	-3,8
R.A.Açores	9,4	10,0	-0,6
R.A.Madeira	12,7	15,3	-2,6

Fonte: INE e tratamento próprio.

A taxa de analfabetismo das mulheres foi substancialmente superior à dos homens, quer em 1991, quer em 2001<sup>3</sup>. Em 1991, apresentou um valor de 7,7% para os homens e de 14,1% para as mulheres, descendo em 2001 para 6,3% e 11,5%, respectivamente. Esta discrepância mantém-se em todas as regiões, com excepção da Região Autónoma dos Açores, em 1991 e em 2001. Em Portugal, o número de indivíduos que não sabem ler nem escrever reduziu-se na totalidade em 20,0%, sendo a variação entre 1991 e 2001, mais forte nos homens 21,0% do que nas mulheres, 19,2%.

Em oposição, o número de indivíduos com qualificação académica (nível de ensino concluído), subiu 18,2%, com maior intensidade nas mulheres, 19,7%. Relativamente à população que completou os vários níveis de ensino, verificou-se que em 2001, a maior parte da população portuguesa (37,8%) tinha completado o 1º ciclo do ensino básico, seguindo-se os 2º e 3º ciclos com 18,8% e 18,7%, respectivamente.

Em relação aos restantes níveis, destaca-se o ensino secundário com 15,0% e o ensino superior com 8,9% da população que completou o ensino. Comparativamente a 1991, as proporções de indivíduos que completaram o 1º e o 2º ciclo do ensino básico foram maiores do que em 2001, situando-se em 49,8% e 22,4%, respectivamente. Realça-se ainda a duplicação da proporção da população que completou o ensino superior. A maior parte dos homens e das mulheres completaram apenas o 1º ciclo do ensino básico. Por outro lado, nos três ciclos do ensino básico, a proporção da população masculina é superior à feminina. Nos restantes níveis de ensino, e com excepção dos Mestrados e Doutoramentos, constata-se uma maior proporção de mulheres.

Estes são os únicos dados nacionais que existem a nível oficial e que permitem identificar, minimamente, as características da população residente em Portugal, no entanto e segundo Esteves (1995:19), estes dados não nos dão o nível real de conhecimentos da

---

<sup>3</sup> De acordo com INE, Portugal, censos de 2001

população, apenas pretendem *“fazer uma classificação da população segundo os níveis escolares alcançados”*.

A clientela que actualmente acorre aos cursos de educação de adultos é constituída maioritariamente por cidadãos nacionais que sempre residiram em Portugal. São-no na sua maioria mulheres ou jovens que chegam do insucesso escolar. Segundo o mesmo autor:

*“As pessoas que ainda procuram um curso de alfabetização são motivadas por razões individuais. Não existe uma motivação colectiva provocada pelo próprio desenvolvimento. As assimetrias regionais mantêm-se a todos os níveis, nomeadamente, ao nível do analfabetismo que não é mais do que uma consequência do próprio processo de desenvolvimento”*.

#### **4.2.2. O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) e os Programas Regionais**

Em 1970, cerca de metade da população adulta do nosso país não dispunha de habilitação conferida pelo ensino primário, cerca de 28% era iletrado e só 14% possuía mais do que aquele nível de ensino. A necessidade de fazer face a esta situação de atraso e as possibilidades abertas com a instauração da democracia em 1974, alterando profundamente o contexto socio-político da Educação de Adultos, viria a culminar em 1979 com a Lei 3/79, aprovada unanimemente pela Assembleia da República, que atribuía ao Estado e às autarquias a tarefa de *“eliminar gradual e sistematicamente o analfabetismo*

e o progressivo acesso dos adultos que o desejem aos diferentes graus de escolaridade obrigatória”, considerando-se ainda “a alfabetização e a educação de base (...) encaradas na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política”.

Para alcançar aquele desiderato, determinava-se a elaboração no prazo de seis meses, pelo Governo, através da Direcção Geral de Educação Permanente de então, de um Plano bem como a criação junto da Assembleia da República do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Bases de Adultos (CNAEBA), destinado a acompanhar a sua concretização. O Plano de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que veio a ser elaborado e posteriormente aprovado pelo CNAEBA através de um Relatório/Síntese, não chegaria porem, a ser objecto de promulgação. No entanto, como resultado do vasto âmbito que a Lei 3/79 lhe conferia, acabou por constituir um importante instrumento de orientação que procurou estabelecer, de forma ampla e articulada um quadro geral para o desenvolvimento da Educação Básica de Adultos, formulando um conjunto sistematizado e coerente de propostas, objectivos, estratégias e procedimentos.

O plano era actual, inspirou-se nos mais recentes acontecimentos internacionais ligados à Educação de Adultos, previu um período da duração de 10 anos, com duas fases de execução de 5 anos cada. A 1ª fase iniciou em 1980 e foi até 1985, em torno dos sete programas referenciais. A 2ª fase não chegou a ser implementada. O PNAEBA foi, sem dúvida, um amplo laboratório, onde se experimentou a inovação. Actualmente este serve de quadro de referência para a planificação das acções do Ensino Recorrente. O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), apresentou os seguintes objectivos principais:

- Promover o desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política;

- Assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal de adultos, através da implementação gradual, em todo o País, de um sistema regional que assegure a mobilização e participação das populações, coordene a utilização de todos os recursos educativos e constitua o embrião de um sistema de educação permanente;

- Assegurar as condições para que todos os adultos que o desejem tenham acesso à alfabetização e, progressivamente, aos vários graus de escolaridade obrigatória;

- Assegurar a melhoria pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base de adultos.

Por outro lado, compreendeu sete programas fundamentais, cujo estado de desenvolvimento actual, embora muito resumidamente, passamos a indicar:

- Alfabetização e educação básica elementar: traduz-se fundamentalmente na organização de Cursos de Educação Básica de Adultos (CEBAS), assegurados por professores do ensino formal, bolseiros e animadores voluntários.

- Apoio à educação popular: visa o apoio às associações de educação popular e organizações congéneres, através da concessão de subsídios, formação de monitores, oferta de material didáctico, empréstimo de meios audiovisuais, etc.

- Os Programas regionais integrados: a sua implementação gradual iniciou-se no Norte, com os programas de Braga e de Bragança e estende-se agora aos distritos da Região Sul (Alentejo);

- Os Centros de cultura e educação permanente: o seu objectivo é a constituição progressiva de uma rede de centros locais de suporte às acções de animação sócio-cultural e de educação de adultos, a começar, desde já, nos distritos de Braga e Faro.

- Ensino preparatório para adultos: procura-se incrementar esta área mediante o recurso aos métodos da educação recorrente, sendo de realçar algumas experiências já em curso, designadamente em comunidades rurais, empresas e serviços; estuda-se o seu alargamento ao ensino secundário.

- Acções nas emigrações: a promover com os organismos oficiais vocacionados para a problemática da emigração.

- Instituto Nacional para a Educação de adultos: organismo a criar com autonomia administrativa e financeira e de acordo com as exigências de flexibilidade do plano.

A principal responsabilidade na elaboração e início da execução do PNAEBA, coube, por força de dispositivos legais, à então Direcção-Geral da Educação Permanente, para onde transitaram todos os direitos e obrigações desta última, de modo que é o DEB / NEREE que vem assegurando a continuidade da execução do Plano.

### **4.2.3. O Projecto de Educação de Adultos para a Região Alentejo (PEARA)**

Na sequência da definição dos programas fundamentais do PNAEBA, surgem os Programas Regionais Integrados, nos quais se integra o Projecto de Educação de Adultos para a Região do Alentejo (PEARA). O sentido dos Programas Regionais Integrados sugere noções diversas que importa ter presente. É do entendimento comum que o desenvolvimento, longe de se referir a uma realidade sectorial, possui hoje em dia um sentido global e dinâmico.

De facto, cada vez mais se encaram os problemas de desenvolvimento regional como processos de transformação para os quais concorrem abordagens pluridisciplinares e onde os factores de ordem económica são apenas um dos aspectos a considerar.

A Educação de Adultos, como factor de inovação que abre o caminho à reaproximação da formação com a vida prática, faz com que se assuma a importância dum programa educativo implícito ao desenvolvimento em qualquer faixa etária. Um vector fundamental do PEARA, foi o enquadramento nos problemas do desenvolvimento da Região Alentejo e a busca de interacção com outros serviços intervenientes na Região, quer sejam no campo da saúde, da agricultura, do património...

Acerca dos Programas Regionais Integrados o PNAEBA, referia ainda que "pretende-se, pois, a partir de programas regionais e integrados de desenvolvimento e animação cultural e de Educação de Adultos, conseguir a coordenação e articulação referidas a alteração das práticas actuais, a inovação e a participação das populações". Embora o Instituto de Educação de Adultos tenha a responsabilidade principal na elaboração e na execução dos programas, participam e responsabilizam-se todos os

serviços regionais dos organismos com acções de educação, divulgação, desenvolvimento e animação sócio-cultural, constituindo os programas o instrumento de coordenação das acções e de racionalização da utilização dos recursos. A participação das populações será assegurada através, designadamente, das autarquias, das associações e grupos culturais e dos organismos representativos dos trabalhadores e das entidades patronais. No prosseguimento desta via deve ter-se em vista:

- Actuar prioritariamente nas regiões mais desfavorecidas do ponto de vista dos níveis culturais e educacionais da população adulta e que simultaneamente apresentem meios de investigação, estudo e actuação que garantam condições de êxito às acções a desenvolver;
- Implementar progressivamente esquemas integrados de Educação Básica de Adultos e de desenvolvimento cultural que contemplam todos os meios formais e informais de formação e informação cultural e educativa, com garantia da independência e livre iniciativa, e que, simultaneamente, assegurem a articulação e a coordenação das acções dos vários serviços públicos, das autarquias e das outras entidades que actuam na região e o aproveitamento máximo de recursos, garantindo o poder de decisão dos escalões local e regional;
- Constituir regional e progressivamente os alicerces de um moderno sistema de educação permanente.

À Educação de Adultos, cabia o papel fundamental de contribuir para fornecer um conjunto de respostas quer às aspirações individuais e comunitárias, quer às necessidades do desenvolvimento regional através de uma intervenção articulada e integradora sustentada pela participação efectiva das populações. Acresce que, a Educação de Adultos, através da acção directa, de contacto com os indivíduos, com as associações, com as

autarquias, com diversas entidades públicas ou privadas, em suma com um leque variado de estruturas e actores locais, tinha condições para desempenhar um papel de concretização de objectivos comuns, que possibilitassem a conjugação de esforços, a racionalização de investimentos e, em última análise, a resolução de problemas concretos das populações.

A Educação de Adultos, através do seu objectivo de formação permanente das populações e do seu posicionamento estratégico, junto dos principais agentes do desenvolvimento, tinha um papel decisivo no processo de desenvolvimento, posicionando-se como elemento congregador de acções comuns, através de realizações concretas que consistiam na possibilidade de levar, de forma integrada, os meios disponíveis até junto dos beneficiários.

Ao ter em conta, por um lado, as necessidades e desejos das populações e, por outro, a elaboração de conteúdos formativos, decorrentes das estratégias e projectos para a região, foi possível organizar um projecto de educação flexível e aberto, de conteúdos formativos múltiplos e não estandardizados, sobretudo de inspiração local, sem restrições de âmbito, e um processo de criação permanente de novas oportunidades de educação e realização profissional, pessoal e social.

Assim sendo, os principais eixos do P.E.A.R.A. foram os seguintes:

- O ponto de partida para este projecto é baseado na ligação aos problemas do desenvolvimento da região Alentejo;
- Enquadramento do projecto nas estratégias de desenvolvimento preconizadas e incidência no aproveitamento dos potenciais recursos humanos;
- Busca de interacção com outros serviços intervenientes na região, designadamente nos campos da saúde, agricultura, do património, do turismo, do associativismo local, autarquias, etc.

A proposta para a elaboração de um Programa de Educação de Adultos para a Região Alentejo foi redigida em conjunto com a Comissão de Coordenação da Região Alentejo (C.C.R.A), em 1983 e contemplava os seguintes objectivos gerais:

- Reduzir a taxa de analfabetismo;
- Fixar a população;
- Combater o desemprego;
- Melhorar a qualificação profissional e adaptação às perspectivas do desenvolvimento.

Como objectivos intermédios preconizavam-se os seguintes:

- Caracterizar a realidade social, económica, educativa e cultural da Região Sul, de forma a conhecer e identificar as necessidades educativas, condicionantes e recursos;
- Identificar os presumíveis grupos tipo de população beneficiária do projecto;
- Determinar objectivos e finalidades de intervenção a partir das aspirações expressas pelas populações e das necessidades implícitas a contextos de desenvolvimento;
- Integrar a perspectiva educativa nos projectos de desenvolvimento regional.

Como já referimos, o Alentejo é onde a taxa de analfabetismo é mais elevada (15,9%), segundo os Censos Gerais da população Portuguesa, dados referentes a 2001. É também a região mais pobre do país e com uma actividade económica em decadência (a agricultura). A desertificação começa a pesar, ficam os velhos, os novos partem em busca de melhores condições de vida. As acções realizadas no P.E.A.R.A. envolveram quatro áreas de intervenção diferentes, que constituíram os suportes e instrumentos disponíveis

para atingir os objectivos definidos: Alfabetização e 1º ciclo; Ensino Preparatório; Cursos práticos (sócio educativos e sócio profissionais) e Animação sócio cultural.

Os cursos práticos, visavam a obtenção de qualificações profissionais que contribuíssem para o aumento dos rendimentos familiares. A sua grande aceitação por parte das pessoas, motivou a introdução de componentes educativas. As acções de animação sócio-cultural, geralmente abertas a toda a comunidade, incidiam sobre temáticas da área de saúde, do ambiente, organização de feiras do livro e manifestações diversas de cultura popular, designadamente poesia, artesanato e música. O P.E.A.R.A. pretendeu constituir um projecto pioneiro em termos de desenvolvimento integrado da Região Alentejo, constituindo-se como um projecto de investigação-acção-formação, que decorreu de 1982 a 1988 com interrupção entre 1984 e 1986.

Foi inovadora a forma como se processou a formação dos agentes, quer em momentos fortes, quer através de formação em exercício e nas trocas constantes de experiências e de informação. Abriram-se perspectivas para uma actuação integrada, trazendo a participação de parceiros locais, designadamente as autarquias, os serviços locais de saúde e algumas associações de educação popular; Foi dado um contributo significativo na melhoria dos níveis educativos, de que a região tanto carecia e, em alguns casos, através dos cursos práticos, foi dado um contributo para a melhoria das condições de vida de alguns participantes; Contribuiu-se para a revitalização de algumas artes e ofícios tradicionais que se encontravam em situação de estagnação; Procedeu-se à recolha e divulgação de manifestações de cultura popular e realização de serões culturais, designadamente de poesia e cantares tradicionais.

Com o P.E.A.R.A. iniciou-se uma política por projectos integrados e foi posto em prática um modelo de experimentação, que constitui o embrião dos cursos no âmbito do programa de Desenvolvimento Educativo Português (PRODEP), iniciados a partir de 1990,

considerando a experiência colhida nos cursos práticos e co-financiados por programas comunitários. Criaram-se situações educativas diversificadas, geradoras de uma dinâmica sustentada pela valorização das potencialidades locais. Em síntese, podemos concluir que o projecto de Educação de Adultos para o Alentejo foi, ao tempo, uma proposta inovadora de actuação integrada, com o objectivo de modificar os níveis educativos e de qualificação profissional do Alentejo.

Foi um projecto de investigação-acção e formação concebido e realizado numa região deprimida e em que a acção educativa não se revestiu somente de características formais, antes valorizou os contributos de educação não formal e informal. As áreas de intervenção, situadas no domínio da Educação de Base, privilegiaram a Educação Formal (Alfabetização, 1º Ciclo e Ensino Preparatório) e a Educação Não Formal (cursos práticos e animação sócio - cultural). O PEARA teve a sua aplicação numa zona fortemente marcada pela ruralidade e interioridade, procurou-se criar, acima de tudo, situações educativas integradas em contextos dinâmicos e que valorizassem os recursos locais.

Foi na região Norte, que apareceram os primeiros cursos práticos, hoje designados de Cursos Sócio Educativos, que tinham como objectivo fundamental dar resposta às carências de uma população com baixos níveis em termos de formação escolar, mas que possuía o saber fazer, próprio das culturas populares, que urgia potenciar. Surgiram as primeiras experiências no domínio do associativismo, cujos centros difusores podemos situar em Mogadouro (Associação) e Carrazeda de Ansiães (Cooperativa). Outros projectos como o PIDR do Nordeste Algarvio e do Baixo Guadiana ou o PIDR do Baixo Mondego e o AGLOP, aparecem mais tarde.

### **4.3. Aprendizagem ao Longo da Vida (A.L.V)**

A decisão n.º 2493/95/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia proclamou 1996 "Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida", com os seguintes objectivos:

- Promover o desenvolvimento pessoal e o espírito de iniciativa dos cidadãos;
- Promover a integração dos cidadãos na vida activa e na sociedade;
- Promover a capacidade de adaptação dos cidadãos às mudanças económicas, tecnológicas e sociais.

Os temas de desenvolvimento da formação eram os seguintes:

- Importância de uma educação geral de qualidade elevada;
- Promoção de uma formação profissional que conduza a uma qualificação para todos os jovens;
- Promoção da educação e formação contínuas como prolongamento da educação escolar e formação profissional inicial;
- Motivação das pessoas para acederem à educação e formação ao longo da vida;
- Promoção de maior cooperação entre as instituições de educação e formação;
- Sensibilização dos parceiros sociais para a importância da criação e participação em novas possibilidades de educação e formação no contexto da competitividade europeia;
- Sensibilização dos pais para a importância da educação e formação dos seus filhos;

- Desenvolvimento da dimensão europeia da educação e formação iniciais e contínuas;
- Promoção da compreensão mútua e da mobilidade na Europa.

De acordo com o estudo da Comissão Europeia (2000), “*Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.*” para compreender o novo paradigma educativo que está associado ao conceito de aprendizagem ao longo da vida é importante conhecer a evolução do conceito até à formulação actual que consta do Memorando da Comissão Europeia (2000). O Estudo “*Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação*”,<sup>2</sup> que considera como objectivo principal, facilitar e generalizar o acesso à aprendizagem ao longo da vida como o desafio que marca o novo paradigma educativo de acordo, realizado no âmbito da preparação do QREN- Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, analisa a sua evolução<sup>4</sup>.

Com a adopção da Estratégia de Lisboa é conferido à ALV o papel de pilar fundamental para a construção da Europa do conhecimento, tendo em vista possibilitar uma transição bem sucedida para a economia e uma sociedade assente no conhecimento. Segundo a estratégia adoptada nesta Cimeira, os novos modelos de educação e formação devem valorizar os ideais europeus de solidariedade, equidade e participação e devem ser reconhecidos os processos de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente de construção de novos saberes, de resolução de problemas complexos, de gestão das incertezas, de compreensão e de promoção da mudança. O *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* desenvolve esta nova orientação da Comissão Europeia e coloca como objectivos centrais da aprendizagem a construção de uma cidadania activa, enquanto participação em todas as esferas da vida social e económica e o desenvolvimento da empregabilidade, entendida como “*capacidade de assegurar um emprego e de o*

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://blogdaformacao.wordpress.com/2007/01/23/alv-novo-paradigma-educativo/>

*manter*”. O conceito de ALV adoptado no Memorando é abrangente e designa toda e qualquer actividade de aprendizagem (realizada no âmbito da educação geral, profissional, formação, educação não-formal e aprendizagem informal ao longo da vida), tendo como características a continuidade e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências no campo pessoal, cívico, social e profissional. Na sequência da Cimeira de Lisboa, novos desenvolvimentos vieram dar forma operacional à política da UE neste domínio, nomeadamente o relatório *‘Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos’*, elaborado pela Comissão Europeia em 2001.

O Conselho Europeu de Estocolmo (Março de 2001) definiu os objectivos a atingir pelos sistemas de educação e formação na Europa e o Conselho Europeu de Barcelona (Março de 2002) e elaborou um programa de trabalho para implementar esses objectivos. No programa de trabalho comum, a segunda destas metas diz respeito à ALV e é formulada do seguinte modo: “Facilitar e generalizar o acesso à educação e à formação em todas as fases da vida”; e na sua explicitação podemos ler:

“A necessidade de adaptar os sistemas educativos às necessidades das pessoas de todas as idades e de poder atrai-las para o processo de educação e formação ao longo da vida é considerado justamente como o mais importante dos desafios com que os Estados-Membros se defrontam” (...)

“A evolução da pirâmide etária (a proporção de jovens na sociedade nunca foi tão baixa) aumenta ainda a necessidade de incentivar a educação e a formação contínua nos grupos mais idosos”.

Neste documento, é salientada a importância das novas realidades demográficas na adopção da ALV como prioridade de intervenção. De facto, a Aprendizagem ao Longo da

Vida e o novo paradigma educativo que a ela está associada vem dar resposta a múltiplas necessidades sociais contemporâneas, entre elas, a do prolongamento da vida activa e a da diminuição percentual da população jovem.

O sucesso do conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV) na última década do século XX está relacionado com duas ordens de preocupações relevantes, mas distintas. A primeira, de cariz económico, reconhece ao conhecimento e à informação o papel de “matéria-prima” fundamental do desenvolvimento económico. Assim, deste ponto de vista e tendo em conta a pressão económica para competir e a rapidez com que se processam as transformações tecnológicas, trata-se de encontrar formas de obviar à rápida obsolescência do capital intelectual e das competências dos indivíduos. A aprendizagem ao longo da vida surge, então, como uma prioridade do desenvolvimento económico aos olhos dos principais actores económicos, com particular relevo para o universo empresarial (European Round Table, 1995).

A segunda ordem de preocupações a que a ALV vem responder prende-se com uma visão mais englobante e humanista da educação. Esta abordagem, põe em relevo a diversidade de saberes e competências requeridas pelas sociedades contemporâneas, sejam elas as competências pessoais, necessárias à construção da autonomia e de projectos de vida dos indivíduos, ou ainda as indispensáveis competências sociais de cidadania activa, de capacidade de cooperação, de respeito pela diferença e de participação social. É nesta ordem de preocupações que se inscreve o Relatório elaborado para a UNESCO, em 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI presidida por Jacques Delors.

A mudança de paradigma educativo em curso, de contornos ainda pouco definidos e por vezes contraditórios, está ligada à própria natureza informacional das mutações produzidas e ao contexto socio-económico em que ocorrem. Ao tornarem-se a força motriz

da actividade económica, os novos conhecimentos comunicacionais definem agora a capacidade de inovação de uma economia. “*Este processo altera o estatuto do próprio saber, tornado mercadoria em si mesmo, condicionador da produtividade, da capacidade de atrair capitais, da competitividade e do emprego*” (Breton et Lambert, 2003). Este novo contexto global não determina fatalmente um novo paradigma utilitarista da educação e a sua liberalização económica, mas actua fortemente neste sentido.

A evolução tecnológica dos meios e suportes de aprendizagem e a necessidade de maior convergência entre os modos de aprender e os novos modos de produzir, prefiguram também uma reconfiguração das formas tradicionais de educação/formação e colocam aos sistemas de ensino e às instituições de formação novos desafios.

No contexto europeu, as iniciativas tomadas no âmbito da UE respeitantes à ALV reflectem as duas ordens de preocupações acima referidas, com destaque para a primeira, sobretudo nos documentos iniciais dos anos 90, inspirados nos textos programáticos da OCDE sobre a matéria, que remontam a 1973.

O Livro Branco sobre *Crescimento, Competitividade e Emprego* (1993) prenuncia a viragem na política da UE relativa à educação e à formação, de maior implicação, ao sublinhar o seu papel decisivo na economia e no emprego. Em termos do que deve ser a formação geral, o Livro Branco preconiza a aquisição por todos os indivíduos de uma base cultural sólida, competências técnicas e aptidões sociais e aponta para a necessidade de cada Estado-membro disponibilizar uma oferta educativa variada ao longo da vida, certificar as competências adquiridas em contextos não formais de aprendizagem e ainda flexibilizar os seus sistemas de formação/educação, alargando-os a novos públicos e promovendo a constituição de parcerias educativas.

A perspectiva predominantemente económica deste documento, suscitou uma adesão mitigada no mundo da educação. O Relatório Delors, *Educação um tesouro a descobrir*, publicado pela UNESCO em 1996, confere ao conceito de ALV uma maior abrangência.

Nesta obra é tido em conta o papel da aprendizagem informal desenvolvida pelos indivíduos ao longo da vida, dado “*o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou até das actividades de cultura e lazer*” e a ALV aparece como uma forma de ultrapassar a tradicional distinção entre educação inicial e educação permanente. À educação inicial, correspondente ao período que vai desde o nascimento até ao final do período de escolarização, é conferido o papel de promover a aquisição dos conhecimentos e das capacidades básicas que preparam as pessoas para a educação permanente. Esta, por sua vez, também integra componentes de educação básica inicial de segunda oportunidade, como forma de dar resposta às necessidades da população adulta.

Em termos políticos, a aprendizagem ao longo da vida passa a ser um direito social e, como tal, acessível a todos; assim, a igualdade de oportunidades deixa de se perspectivar unicamente em termos de acesso e de sucesso educativo na educação/formação inicial, dado que os adultos necessitam também de actualizar permanentemente os seus conhecimentos e competências. Este direito tem como contrapartida um novo dever de cada indivíduo perante a sociedade, o de aprender continuamente, com o que isso implica de esforço e de trabalho acrescido. Este conceito de ALV centra a acção voluntária de aprender nos sujeitos aprendentes e abrange toda e qualquer actividade de aprendizagem formal, não formal e informal, que se traduza no desenvolvimento de conhecimentos e competências, realizada num *continuum* educativo, qualquer que seja o contexto social.

Por **aprendizagem formal**, entende-se a que decorre em instituições de ensino e de formação e que conduz a diplomas e qualificações reconhecidas; por **aprendizagem não-formal**, a que decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação não conduzindo, necessariamente, a certificados formais: finalmente, por **aprendizagem informal**, entende-se aquela que se realiza na vida quotidiana, não sendo necessariamente intencional.

Assim sendo, a aprendizagem ao longo da vida (ALV), é cada vez mais reconhecida não se limitando hoje, apenas aos contextos formais de educação e/ou formação. No decurso da vida adulta, *“várias são as situações, os contextos, em que os adultos, perante situações novas e da complexidade da vida, vão criando e imaginando formas de resolver os problemas com que são confrontados e, deste modo, construindo saberes.”* (Couceiro, 2002)

A V Conferência Internacional de Educação e Formação de Adultos, realizada em Hamburgo no ano de 1997, e sob o tema “Aprender em Idade Adulta: uma chave para o século XXI”, constitui um passo importante para a adopção de novas medidas políticas nesta área e pode até dizer-se que a mesma ganhou *“à escala mundial, um novo “visual” e muito maior visibilidade”*. Melo et al (2002:12).

Devemos salientar que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, afirma-se, a partir desta conferência, como um factor de prioridade e determinante para o sucesso da construção europeia. É entendido, como toda e qualquer actividade de aprendizagem, empreendida numa base contínua com o objectivo de melhorar conhecimentos, aptidões e competências independentemente dos contextos de formação em que se desenvolve. É neste quadro que a questão da dimensão europeia corresponde a uma reflexão contínua, para que a sua execução, permita a quase 600 milhões de cidadãos europeus, em cada momento e circunstância de vida, independentemente das diferenças linguísticas, culturais e étnicas, a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades, tornando-se actores

atentos, activos e participativos numa sociedade cada vez mais exigente e que tem por base um projecto comum.

Ganha aqui relevo, o desenvolvimento de competências de vida, ou competências-chave que possibilitem aos indivíduos compreender num projecto comum de integração económica, política e social, mobilizando através deles o SABER, o SER e o SABER FAZER, num mundo em constante mutação e rumo à globalização.

O denominado “Relatório Jacques Delors”– RJD – resultou dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro. Publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir (2000), representa a síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade, neste final de milénio, já que foi formulado e lançado sob a chancela do órgão máximo responsável pelo setor educacional no planeta. Por isso, não há como considerar os “Re-aprenderes Necessários” aos homens e mulheres do século XXI, desconhecendo esse Relatório.

De acordo com o Delors, a educação necessária ao século que se inicia poderia ser sintetizada em um de seus parágrafos:

“Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a

ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.” (DRJ).

Destaquemos da citação o trecho “... quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida...” Esse documento base do pensamento pedagógico contemporâneo considera que os homens e as mulheres do século XXI terão necessidade de quatro “aprendizagens” essenciais para sua realização pessoal e coletiva e que perpassarão toda a sua existência. Em outras palavras, essas aprendizagens inserem-se na perspectiva da “educação permanente”, da “educação continuada” ou da “Andragogia” que, segundo Bârcia, a partir da concepção de Pierre Furter, deve ser entendida como o processo educacional que, “ao contrário da pedagogia, não se preocupa apenas com a ‘formação da criança e do adolescente, mas do homem, durante toda a sua vida’.” Mais do que “pilares do conhecimento” – como as denominam o RJD? – as quatro aprendizagens tornam-se verdadeiros pilares da própria vida e, dessa forma, passam a constituir a perspectiva mais interessante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na medida em que carregam em si todas as dimensões da realização humana.

De facto, num viés mais restritivo, a EJA tem sido encarada como educação compensatória para os que foram marginalizados da escola na idade própria da escolarização regular. Num sentido mais restritivo ainda, ela é concebida como alfabetização de adultos, ou, finalmente, como treinamento e “reciclagem” ocupacional.

A vida do homem é em si mesma, um processo constante de aprendizagem. Este sentido de processo contínuo está presente no conceito de Educação Permanente assim definido pela UNESCO: é concebida para responder aos problemas levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais da sociedade contemporânea, pela

complexidade dos papéis pessoais e sociais que cada pessoa é chamada a desempenhar e para oferecer maior igualdade de oportunidades educativas.

Considerando que teremos de conviver com os fenómenos da globalização, da digitalização, da adaptabilidade, da empregabilidade, da aprendizagem ao longo da vida, sob pena de “perdermos o barco” e virmos a sofrer ainda mais com os fenómenos de exclusão social e económica, o desafio, deve ser colocado no sentido da descoberta de caminhos que favoreçam a autonomia, o saber, a reflexão e o desenvolvimento. Um dos mais recentes programas relacionados com esta temática resulta da Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, adoptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia e estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida, designado “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”.

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida tem como principal objectivo contribuir para o desenvolvimento da Comunidade Europeia enquanto sociedade baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos assim como com uma maior coesão social, actuando em paralelo para uma adequada protecção do ambiente, considerando as gerações futuras.

O Programa destina-se a promover essencialmente os intercâmbios e a cooperação, assim como a mobilidade entre sistemas de ensino e formação, a nível europeu, no sentido de estes se estabelecerem enquanto referência mundial de qualidade.

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida tem os seguintes objectivos específicos:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho;
- Apoiar a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida;

- Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos Estados-Membros;
- Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo inter cultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;
- Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empreendedor;
- Contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e grupos desfavorecidos;
- Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;
- Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras, baseado nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida;
- Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos;
- Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa;
- Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação.

Tendo em vista a consecução dos objectivos do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, serão implementados quatro subprogramas sectoriais – Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci e Grundtvig – e um subprograma Transversal.

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida será executado durante o período compreendido entre 1 de Janeiro de 2007 e 31 de Dezembro de 2013.

#### **4.3.1. Ensino Recorrente de Adultos e Educação Extra-Escolar**

O Ensino Recorrente como foi definido no âmbito do Conselho da Europa na década de 70, não se limita ao conceito mais restrito de “Educação de 2ª oportunidade” para aqueles que tiveram de abandonar o sistema escolar. Esta concepção entendida por alguns como “único” sentido de Educação Recorrente, tem certamente relevância em países com elevadas taxas de abandono escolar, mas, justamente, por se referenciar muito ao sistema escolar formal e aos sistemas de formação profissional de cariz marcadamente produtivista só pode constituir uma perspectiva redutora das possibilidades de formação e de enriquecimento cultural a oferecer, limitando igualmente a noção de adulto, das formas como aprende e daquilo que aprende e produz no seu meio social.

- Capitalização do saber, permitindo certificar os conhecimentos que cada indivíduo possui, adquiridos ou seja através da sua experiência de aprendizagem escolar, seja através da sua experiência profissional ou das suas práticas sociais e comunitárias, numa interligação entre Escola, Trabalho e Comunidade;

- A flexibilidade, proporcionando um desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo de acordo com as suas motivações, possibilidades, necessidades e inclinações, numa linha de desenvolvimento pessoal individualizado;
- A alternância entre estudos e outras actividades sociais, nomeadamente a laboral;
- A “recorrência” ao sistema formal, possibilitada em qualquer altura, independentemente do nível atingido anteriormente pelo interessado. Em resumo, procura-se a definição de um sistema aberto, capaz de integrar toda e qualquer área de aprendizagem de interesse para o adulto, num esforço de articulação entre a educação formal e a não formal, e ainda a valorização da componente vocacional e profissional na formação do adulto.

O Ensino Recorrente em Portugal encontra-se consignado no artº20 e contextualizado ao longo de vários parágrafos na Lei de Bases do Sistema Educativo (lei 46/86 de 14 de Outubro). Este tipo de ensino, corresponde à vertente da educação de adultos e apresenta-se como uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram na idade própria ou abandonaram precocemente o ensino regular. Constitui uma modalidade especial de educação escolar, considerada prioritária face á situação educativa da população adulta portuguesa e às exigências da sociedade contemporânea. Visa, essencialmente, a obtenção de certificados e diplomas conferidos pelo ensino regular, mas distinguindo-se destes pela flexibilidade e diversidade das formas de organização e concretização e pela descontinuidade no tempo e alternância nos espaços.

O Ensino Recorrente, compreendendo como níveis o ensino básico e secundário, visa especialmente no 1º ciclo do ensino básico a eliminação do analfabetismo e nos 2º e 3º ciclos, este último organizado por unidades capitalizáveis, o prosseguimento de estudos ou o desenvolvimento de algumas competências profissionais.

O acesso a este tipo de ensino, ao nível do ensino básico e do ensino secundário é facultado aos indivíduos a partir dos 15 e 18 anos, respectivamente. Atribui certificados e diplomas do mesmo nível, equivalentes, para todos os efeitos, aos do ensino regular, mas organiza-se de forma autónoma no que respeita a condições de acesso, currículos, programas, avaliação de alunos, etc., tendo em vista adequar-se aos grupos etários a que se destina, bem como à sua experiência de vida e aos conhecimentos entretanto adquiridos.

O Ensino Recorrente, independentemente do ciclo de ensino tem como objectivos gerais:

- Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e dos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional;
- Atenuar os desequilíbrios existentes entre os diversos grupos etários no que respeita aos níveis educativos.

A Educação Extra-Escolar abrange uma multiplicidade de actividades, consequência da diversidade de iniciativas que decorrem em associações, colectividades, sindicatos, autarquias, etc., desenvolvendo-se, portanto, fora do sistema de ensino; têm como finalidades aumentar os conhecimentos e desenvolver capacidades em complemento ou suprimento da formação escolar, através da promoção de actividades educativas formais ou não formais, tais como cursos, exposições, colóquios, teatro, etc., que são um contributo para a aquisição de saberes significativos para os seus participantes.

A Educação Extra-Escolar distingue-se do Ensino Recorrente pela amplitude do âmbito dos programas e conteúdos, e principalmente por não ter por finalidade a obtenção de um diploma escolar. Estas actividades de Educação de Adultos, através da aquisição de saberes significativos para os seus participantes, são um contributo importante para a sua formação cultural, cívica e social. Tem como finalidade aumentar conhecimentos e

desenvolver capacidades, em complemento ou em suprimento da educação escolar. Visa, portanto, numa perspectiva de Educação Permanente, a globalidade e a continuidade da acção educativa. Sendo uma vertente do subsistema de Educação de Adultos, vamos encontrar objectivos comuns aos do Ensino Recorrente. São objectivos da Educação Extra-Escolar:

- A eliminação do analfabetismo;
- A contribuição para uma efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o ensino regular na idade própria ou o abandonaram precocemente;
- O favorecimento de atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade;
- A preparação para o emprego, através da reconversão e do aperfeiçoamento;
- O desenvolvimento de aptidões tecnológicas;
- A ocupação criativa dos tempos livres;
- A promoção do desenvolvimento e a actualização de conhecimentos e de competências em substituição ou complemento da educação escolar.

Os recursos utilizados nos processos de Educação Extra-Escolar são amplos e diversificados, dirigindo-se para o envolvimento e a participação activa de toda a comunidade. As estratégias utilizadas são essencialmente dinâmicas, tendo em vista oferecer aos intervenientes oportunidade de participar em experiências inovadoras que poderão ser socialmente significativas em termos do seu quotidiano. As modalidades mais conhecidas de Educação Extra-Escolar, são as seguintes:

- Cursos de Educação Extra-Escolar;

- Alfabetização;
- Actualização;
- Sócio – Educativos;
- Sócio – Profissionais;
- Bibliotecas de Pequena Comunidade;
- Transferência;
- Formação de animadores;
- Dinamização (animação da leitura);
- Aumento do acervo;
- Animação Sócio Cultural;
- Recolhas e divulgação de cultura popular (artesanato, literatura, poesias, outras...);
- Educação para a saúde;
- Educação ambiental;

O despacho 37/SEEBS/93 veio estabelecer o quadro legal de organização dos cursos de educação extra-escolar no domínio da educação de base de Adultos. Define concretamente o seu âmbito e finalidades, os seus princípios e modalidades organizativas, as áreas curriculares, os requisitos e perfis dos formadores, os processos de avaliação e certificação; possibilita a mobilidade com o ensino recorrente, através de um mecanismo de equivalências curriculares que, estabelecendo o reconhecimento e a avaliação dos conhecimentos adquiridos em cursos de educação extra-escolar, passou a poder proporcionar a atribuição de uma equivalência ao ensino recorrente. Concretiza assim, as directrizes apontadas pelo Dec.-Lei 74/91, que, ao regulamentar conjuntamente a educação

extra-escolar e o ensino recorrente, apontava já para a criação de condições que permitissem salvaguardar a existência de relações entre aquelas duas modalidades.

Destinando-se predominantemente a grupos com baixos níveis de escolaridade que já não se encontram em idade normal de frequentar o ensino regular e tendo como finalidade permitir que cada indivíduo aumente os seus conhecimentos e desenvolva as suas potencialidades, a sua capacidade para o trabalho e a sua valorização pessoal e social, numa perspectiva de participação activa no desenvolvimento sócio-económico-cultural. Entender a Educação Recorrente apenas como uma educação de “segunda via” conduzirá à sua definição em termos de mais uma parcela a somar ao sistema escolar. Esta não deve ser apenas entendida enquanto educação de “segunda oportunidade”, embora esta deva ser assegurada a todos os que tiveram que abandonar o sistema escolar ou nem sequer o frequentaram.

Assim por Educação Recorrente, entende-se uma estratégia capaz de efectivar o direito de todos os cidadãos à educação permanente, a começar na Educação Básica. O ensino recorrente de adultos insere-se numa política de educação que visa permitir a frequência dos ensinos básico e secundário aos indivíduos que já não se encontram em idade escolar normal no ciclo de estudos que vão frequentar. Têm acesso ao ensino recorrente os indivíduos com mais de 15 anos e com mais de 18 anos, respectivamente ao nível do ensino básico e do ensino secundário. Os planos curriculares e os programas e métodos de estudo são organizados de forma diversificada, tendo em conta os grupos etários a que se destinam. O ensino recorrente faculta a obtenção de certificados e diplomas equivalentes. Por tudo isto, é urgente e necessário estruturar a educação e formação para a vida como condição indispensável para dar respostas aos desafios permanentes da sociedade do conhecimento, implicando uma motivação de cada um para a sua própria Educação e Formação. Segundo Ana Benavente (1999:5):

“Portugal tem níveis de Literacia muito baixos, mas provavelmente níveis de certificação ainda mais baixos. As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social, na vida cívica e nunca vêem creditados esses saberes (...).”  
Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, de obtenção de diplomas”.

A **educação extra-escolar** integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa complementar a formação escolar ou suprir a sua carência. As actividades de educação extra-escolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas adequadas. A sua realização pode ser da iniciativa do Estado ou da iniciativa de autarquias, associações culturais, recreativas, cívicas, confessionais ou outras, associações de pais e de estudantes e organismos juvenis.

A Percentagem de População Adulta a participar em Acções de Formação Educação diminuiu em Portugal. Os últimos dados publicados pelo Eurostat sobre a percentagem de população adulta com idade entre os 25 e 64 anos, que participou em acções de formação ou de educação, diminuiu em Portugal enquanto a média da União Europeia tem aumentado, como o quadro seguinte.

Tabela nº 7 – Percentagem da população com idade entre os 25- 60 anos que participou em acções de formação ou de educação entre 2000 e 2006

PAÍSES	2000	2003	2004	2005	Varição 2000/2006
União Europeia (25 países)	7,5 %	9,0 %	9,9%	10,2 %	2,7 p.p
União Europeia (15 países)	8,0 %	9,8 %	10,7 %	11,2 %	3,2 p.p
PORTUGAL	3,4 %	3,2 %	4,3 %	4,1 %	0,7 p.p

Fonte: Eurostat – 2006 p.p.= pontos percentuais

Se se considerar o período compreendido entre 2000 e 2005, conclui-se que, em 2000, a percentagem de adultos que participaram em acções de formação era já na União Europeia superior em mais de 2,2 vezes à percentagem que se registava em Portugal, e que, entre 2000 e 2005, essa diferença aumentou ainda mais, pois a variação em pontos percentuais foi na União Europeia superior em quatro vezes a variação verificada nesse período em Portugal (UE: +2,9 pontos percentuais; Portugal: +0,7 pontos percentuais). Entre 2004 e 2005, a percentagem da população adulta que participou em acções diminuiu de 4,3% para 4,1%. E isto aconteceu apesar de a lei portuguesa (artº 125 do Código do Trabalho) obrigar todas as empresas que funcionam em Portugal a realizarem formação profissional para os seus trabalhadores.

### 4.3.2. A Alfabetização

A alfabetização (e o ensino recorrente) organiza-se como sendo uma oferta educativa de segunda oportunidade. Exemplo disto é a campanha lançada durante os anos sessenta pela UNESCO, recorrendo ao método de alfabetização funcional, “*cuja orientação principal preconizava a combinação entre a aquisição da leitura e da escrita e a formação de base, designadamente profissional, segundo estratégias intensivas (...) e segundo programas diversificados e flexíveis*” (Santos Silva, 1990, p.13).

O ensino recorrente, enquanto parte da educação de adultos, ganha aqui uma pertinência inegável. Desde logo porque esta reflexão se insere num processo que visa pensar a formação dos professores do primeiro ciclo deste nível de ensino. Assim, importa agora reflectir sobre a relação entre a educação de adultos e o ensino recorrente, isto é, pensar no lugar que esta ocupa no sei daquela. O ensino recorrente insere-se nas estruturas formais do ministério da educação, e sua origem remonta à fase em que foi atribuído maior relevo aos processos de alfabetização, necessários para *educar* uma população com elevada taxa de analfabetismo. O ensino recorrente resulta, de alguma forma, da constituição de uma rede pública em educação de adultos (Santos Silva, 1995), que visava trazer para o *recato* dos corredores do Ministério da Educação (e dos seus serviços descentrados) aquilo que desde 1974 vinha sendo feito pelo associativismo civil.

O ensino recorrente funciona então, como um sistema de segunda oportunidade, que visa o acesso a uma educação escolar, certificável. Destina-se principalmente àqueles que, por diversas razões, não puderam ainda concluir um determinado percurso escolar, a que legitimamente têm direito. Assim, está para além do mero conceito de alfabetização, visando um tipo de formação muito mais alargado, muito para além do mero aprender a

ler, escrever e contar. Rui Canário (1999:49), faz referência a isso mesmo ao situar esta questão no contexto português, frisando a função do ensino recorrente como sendo de segunda oportunidade.

“A alfabetização e educação básica de adultos têm vindo a estruturar-se, nomeadamente no caso português, através da concentração de recursos num sistema de ensino recorrente, susceptível de permitir àqueles que nunca puderam frequentar a escola e àqueles cujo percurso escolar foi marcado pelo insucesso e/ou pelo abandono precoce, a possibilidade de iniciar, reiniciar ou aprofundar estudos, em particular ao nível da educação básica”

#### **4.3.3. A Formação Profissional**

*“A formação profissional está orientada para qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra”* (Canário, 1999), *“introduzindo-as no núcleo duro da educação de adultos”* (Santos Silva, 1990). Numa fase de grande desenvolvimento do sistema escolar, as necessidades de formação geral e técnica, de alguns grupos de trabalhadores dos serviços e da indústria, a par da expansão da doutrina da modernização pela qualificação dos recursos humanos transforma a questão do ensino recorrente, para adultos activos, e a da formação pós escolar de trabalhadores, em eixos centrais da convergência das políticas educativas e de mão-de-obra. De acordo com (Santos Silva, 1990). *“No campo da formação profissional contínua, a tradicional dicotomia entre o lugar de «aprender» e o lugar de «fazer», característico do modo escolar, tende a ser contrariada por uma tendência no sentido de uma forte finalização das situações*

*formativas, em relação às situações de trabalho.” Esta valorização da articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho está associada “quer à crescente importância do factor trabalho, relativamente ao factor capital, bem como à evolução do conceito «taylorista» de «mão-de-obra» para o conceito de «recursos humanos»” (Canário, 1995).*

Esta ideia da qualificação dos recursos humanos, está associada à **teoria do capital humano**. Esta teoria económica, parte do pressuposto, que o aumento da educação, da formação e qualificação dos trabalhadores levará automaticamente a um aumento da produtividade e, como consequência, a um estágio de desenvolvimento mais evoluído.

#### **4.3.4. A Animação Sócio Cultural**

A animação sócio cultural implica o reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida em contextos diversos e exteriores ao universo escolar. “*Não se circunscrevendo à problemática da ocupação dos tempos livres, em meio urbano, evolui no sentido de se tornar uma estratégia de intervenção social e educativa ao serviço de projectos de desenvolvimento em contextos socialmente deprimidos (...)*” (Canário, 1999, pp.15-16). A grande contribuição da animação sócio-cultural para a acção e reflexão educativa foi o ter conseguido pôr em evidência a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formais.

#### 4.3.5. O Desenvolvimento Local

O desenvolvimento local, pressupõe práticas de articulação com a educação de adultos, numa lógica local. Implica uma forte valorização da participação directa dos interessados. Ao confundir o processo de desenvolvimento com um processo educativo, coloca um conjunto de questões que põem em causa os fundamentos da forma escolar, que continua a predominar na educação de adultos.

Estes processos de desenvolvimento local, tornam-se momentos de síntese dos diferentes “*pólos que definem a educação de adultos (animação, alfabetização, formação profissional), contribuindo para tornar mais visível a globalidade dinâmica dos processos de educação de adultos e contrariando uma visão analítica e estanque dessas várias dimensões*” Canário, (1999:21-22), com referência a Nóvoa, indica seis princípios capazes de servir de orientação a qualquer projecto de formação de adultos a saber:

- O adulto, em situação de formação, tem de ser visto como portador de uma história de vida e de uma experiência profissional que não poderá ser remetida para o esquecimento. Assim ganha uma importância inegável reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, “*o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva*”;
- A Formação enquanto processo de transformação individual numa tripla dimensão do saber: saber, saber fazer, saber ser. Pressupõe uma grande implicação do indivíduo em formação, bem como uma participação alargada dos formandos na própria concepção e implementação da formação;

- A Formação enquanto processo de mudança institucional, ligada estreitamente à instituição onde o sujeito exerce a sua actividade profissional. Assim espera-se um contrato tripartido, estabelecido entre equipa de formação, formandos e instituições;
- A formação deve organizar-se “numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção,” assentando num processo de investigação e sendo encarada como uma “função integradora institucionalmente ligada à mudança”;
- A formação deve desenrolar-se preocupando-se em desenvolver, nos formandos, as competências necessárias para serem capazes de mobilizar, em situações concretas, os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante o processo formativo; E não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, *“o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A Formação tem de passar por aqui”*.

#### **4.3.6. Os Centros RVCC**

Com vista a suprir as lacunas da falta de certificação, correspondente à escolaridade mínima obrigatória, existem também um pouco por todo o país, os Centros RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), com sede normalmente em Associações Locais de Desenvolvimento, em Escolas secundárias ou noutras entidades públicas. Este processo, apela à baixa escolaridade dos indivíduos, à falta de tempo para frequentar a escola e à obtenção de um certificado do 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade. É

um processo de curta duração onde se avaliam as aprendizagens que a pessoa efectuou ao longo da vida.

A pessoa inscreve-se numa das sedes e é-lhe marcada uma entrevista. Após a entrevista o indivíduo será integrado num grupo para iniciar o seu processo. Com base nas suas experiências e no que com elas aprendeu, e com a orientação dos técnicos, irá construir um dossier pessoal. Este dossier, que é o espelho das competências da pessoa, é analisado pelos formadores de quatro áreas: Linguagem e Comunicação; matemática para a Vida; Tecnologias de Informação e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade. Depois desta avaliação e, no caso de não possuir todas as competências necessárias ao nível de certificação escolar que pretende, pode frequentar algumas horas de formação (no máximo 25 horas) para adquirir essas competências.

A última etapa deste processo é a apreciação do seu dossier pessoal por parte de um júri. Desta sessão de júri de validação pode resultar a emissão de um certificado (para todos os efeitos legais, equivalente aos diplomas correspondentes emitidos pelo Ministério da Educação) ou, no caso de não possuir todas as competências necessárias de uma carreira pessoal de competências chave, onde se registam as unidades validadas (deixando em aberto a posterior validação das restantes).

Na zona de intervenção deste estudo, existem dois Centros, ou melhor duas sedes: uma a funcionar na Escola Secundária de Moura e outra com sede na Rota do Guadiana (Associação de Desenvolvimento Integrado), em Serpa. Esta última, com vários parceiros, sendo a sua área de intervenção toda a margem esquerda do Guadiana. Para ultrapassar os problemas de deslocação, contam com parcerias nas seguintes entidades: Associação de Agricultores do Concelho de Serpa, Centro de Apoio a Idosos de Moreanes, concelho de Mértola, COMOIPREL, em Moura, EBI de Vila Nova de S. Bento, Junta de Freguesia da Amareleja e Junta de Freguesia de Santo Aleixo da Restauração.

#### 4.3.7. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (E.F.A)

A Educação e Formação de Adultos e todo um conjunto de actividades de formação inicial e contínua (formal e não formal), assim como, as experiências adquiridas ao nível profissional e quotidianas, devem permitir e facilitar a cada individuo, a actualização permanente dos saberes e competências. Possibilitando, assim, o desenvolvimento do espírito crítico, aprendendo a ser eficaz e competente, de modo ao reforço da inserção e coesão social, de uma maior empregabilidade, de níveis de escolarização compatíveis com as exigências actuais, rumo a uma cidadania activa e plena.

De acordo com o I.E.F.P, os cursos de Educação e Formação de Adultos têm como objectivo elevar os níveis de habilitação escolar e qualificação profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida. São destinatários desta modalidade de formação os candidatos à procura do 1.º emprego, os empregados ou desempregados com idade igual ou superior a 18 anos e com uma habilitação escolar inferior ao 4.º, 6.º ou 9.º anos de escolaridade.

Tabela nº 8 – Tipologia de Cursos E.F.A

ESCOLARIDADE MÍNIMA DE ACESSO	TIPOLOGIA DOS CURSOS		EQUIVALÊNCIA ESCOLAR	CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (Níveis UE)
	Designação	Duração (horas)		

Inferior ao 1.º ciclo	B1	385 a 840	1.º Ciclo do Ensino Básico	Nível 1
1.º Ciclo ou inferior ao 2.º ciclo	B2	410 a 940	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
Inferior ao 1.º ciclo	B1+B2	410 a 1340	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
Inferior ao 1.º ciclo	B2+B3	1250 a 2660	3.º Ciclo do ensino básico	Nível 2
2.º Ciclo ou inferior ao 3.º ciclo	B3	1250 a 2260	3.º Ciclo do ensino básico	Nível 2

Fonte: I.E.F.P – Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

Em relação à certificação Escolar e Profissional, no final do processo de formação os formandos obtêm uma certificação profissional de nível 1 ou 2, associada a uma progressão escolar, com equivalência ao 4.º, 6.º ou 9.º anos de escolaridade.

A formação inicia-se com o reconhecimento e validação de competências adquiridas através de aprendizagens formais, não formais ou informais, estruturando-se em componentes de formação de base e formação profissionalizante, às quais se associa, para os adultos desempregados, um período de formação prática em contexto real de trabalho. Os percursos de formação potenciam o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e relacionais, necessárias para a integração no mercado de trabalho.

Esta modalidade de formação está regulamentada pelos Despachos Conjuntos n.º 1083/2000, de 20 de Novembro e n.º 650/2001 de 20 de Julho, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade (actualmente designado por Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social) e da Educação. A realização dos cursos de Educação e Formação de Adultos é

objecto de apreciação e parecer prévios, por parte da Direcção-Geral de Formação Vocacional, no que respeita aos seus aspectos pedagógicos e organizacionais.

A modalidade de Educação de Formação de Adultos reveste-se de uma importância estratégica no quadro das políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida, na medida em que visa potenciar a qualificação da população adulta, por via da valorização das competências adquiridas ao longo da vida em diferentes contextos, tendo em vista aumentar a competitividade do tecido empresarial, face aos desafios colocados pelos processos de globalização da economia e inovação tecnológica.

Os desafios que constantemente se colocam ao nosso país, resultantes das novas tecnologias de comunicação e informação e da globalização dos mercados, exige a adopção de medidas estratégicas que potenciem o desenvolvimento e a integração das pessoas adultas e atenuem as vulnerabilidades estruturais do país. A integração europeia e o fenómeno da mundialização têm provocado desafios constantes à sociedade portuguesa, pelo que os cidadãos, têm necessidade de reforçar ou adquirir outras competências, de modo a estarem habilitados a responder às novas exigências de um mundo mais competitivo, tecnológico e globalizante. Pretende-se assim contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade.

Estes cursos inscrevem-se num modelo fortemente inovador no campo de educação e formação de adultos em Portugal. Ao nível da estrutura curricular podem distinguir-se pelos menos três pontos: a articulação entre a formação de base (FB), e a formação profissionalizante (FP); a orientação segundo um referencial de Competências – Chave (RCC) e a existência de um processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC). O modelo de construção curricular adoptado nos cursos EFA confere um papel decisivo entre o formador e os formandos. Cabendo ao primeiro, um lugar central em todo

o processo de desenvolvimento curricular. O Mediador, dos EFA é, neste momento, um grupo sócio-profissional emergente no contexto da Educação e Formação de Adultos.

Considerando o carácter inovador dos cursos E.F.A, grande parte do seu êxito passará pela apropriação do modelo por parte do mediador e formadores, assim como pela posse de competências, técnicas, psico-pedagógicas e sociais, que permitam a compreensão das especificidades dos formandos, a gestão do currículo e as relações sociais e interpessoais com os formandos e com (entre) os restantes elementos da (s) equipa (s).

Esta vertente formativa, questão crucial na dimensão europeia, corresponde a uma reflexão contínua, para que a sua execução, permita a quase 600 milhões de cidadãos europeus, em cada momento e circunstância de vida, independentemente das diferenças linguísticas, culturais e étnicas, a oportunidade de desenvolverem as suas potencialidades, tornando-se actores atentos, activos e participativos numa sociedade cada vez mais exigente e que tem por base um projecto comum.

Ganha aqui relevo, o desenvolvimento de competências de vida, ou competências chave que possibilitem aos indivíduos compreender um projecto comum de integração económica, política e social, mobilizando através deles o SABER, o SER e o SABER FAZER, num mundo em constante mutação e rumo à globalização.

Por tudo isto, é urgente e necessário estruturar a educação e formação para a vida como condição indispensável para dar respostas aos desafios permanentes da sociedade do conhecimento, implicando uma motivação de cada um, para a sua própria Educação e Formação.

A Educação e Formação de Adultos e todo um conjunto de actividades de formação inicial e contínua (formal e não formal), assim como, as experiências adquiridas ao nível profissional e quotidianas, devem permitir e facilitar a cada indivíduo, a actualização

permanente dos saberes e competências, possibilitando, assim, o desenvolvimento do espírito crítico, aprendendo a ser eficaz e competente, de modo a contribuir para o reforço da inserção e coesão social, para uma maior empregabilidade, para níveis de escolarização compatíveis com as exigências actuais, rumo a uma cidadania activa e plena.

Os desafios que constantemente se colocam ao nosso país, resultantes das novas tecnologias de comunicação e informação e da globalização dos mercados, exige a adopção de medidas estratégicas que potenciem o desenvolvimento e a integração das pessoas adultas e atenuem as vulnerabilidades estruturais do país. A integração europeia e o fenómeno da globalização, têm provocado desafios constantes à sociedade portuguesa, pelo os adultos não escolarizados, têm necessidade de reforçar ou adquirir outras competências, de modo a estarem habilitados a responder às novas exigências, de um mundo mais competitivo. De acordo com Canelas (2003:23):

“Os cursos EFA, apresentam-se como uma oferta integrada de educação e de formação destinada a públicos adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que não possuam a escolaridade básica, sem ou com baixa qualificação profissional (desempregados), e ainda, aos activos empregados, igualmente com baixa escolarização e qualificação profissional”.

Pretende-se assim, contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade. Estes cursos inscrevem-se num modelo fortemente inovador no campo de educação e formação de adultos em Portugal. O mediador, ocupa um lugar central em todo o processo de desenvolvimento curricular, assumindo um vasto conjunto de funções: intervém no

processo de recrutamento e selecção de formandos, conduz o processo de reconhecimento e validação de competências, orienta o módulo “Aprender com Autonomia” e assegura também a monitoragem da área de competência – chave “Cidadania e Empregabilidade”. Deve ainda assegurar o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos, bem como a articulação entre estes e a equipa pedagógica.

Outro tipo de cursos, propostos pelo governo está também a surgir em Escolas secundárias, com vista ao combate do insucesso e abandono escolares, são os Cursos de Educação e Formação, que têm tido uma grande aceitação por parte dos jovens. Estes cursos destinam-se aos jovens que estejam em risco de acumular retenções, e pretende evitar o abandono. Alguns destes alunos podem ser encaminhados para currículos alternativos ou para estes cursos. Os percursos curriculares alternativos, destinam-se a alunos até aos 15 anos, inclusive, que apresentem insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce.

Os jovens que já tenham atingido os 15 anos e ainda não tenham concluído a escolaridade obrigatória devem ser integrados em cursos de educação e formação. O encaminhamento dos jovens para estes cursos funciona como um mecanismo privilegiado de reorientação do processo educativo, tanto mais que, a par da certificação escolar, os formandos obtêm uma qualificação profissional. Os mesmos, são organizados de acordo com diversas tipologias que proporcionam uma resposta flexível e adaptada ao percurso escolar dos alunos. Por exemplo, o CEF – Tipo 2 tem a duração de dois anos lectivos e destina-se a alunos com o 6.º ou 7.º ano de escolaridade ou com a frequência do 8.º ano sem aprovação. Já o CEF – Tipo 3 tem a duração de um ano lectivo e destina-se a alunos com o 8.º ano de escolaridade ou a frequência, sem aprovação, do 9.º ano.

Tendo em conta a idade dos jovens, a oferta destes cursos deve ser alargada às escolas secundárias. Estes estabelecimentos de ensino, que se têm confrontado com uma

perda progressiva de estudantes e taxas elevadas de insucesso escolar, devem reorganizar-se no sentido de proporcionar novas ofertas educativas e formativas, adaptadas às especificidades dos alunos que já ultrapassaram os 15 anos e ainda não concluíram o 9.º ano de escolaridade.

Tabela nº 9 – Evolução do n.º de alunos matriculados em cursos profissionalmente qualificantes – Ensino Básico<sup>5</sup>

	<b>2004/2004</b>	<b>2004/2005*</b>	<b>2005/2006*</b>
Cursos Profissionais II	1.545	2.416	2.642
CEF – Tipo 1	-	190	789
CEF – Tipo 2	911	4.003	9.056
CEF – Tipo 3	174	1.320	2.456

\* Dados preliminares

Fonte: GIASE, Estatísticas da Educação

Através da implementação destas medidas pretende-se que um número cada vez mais alargado de alunos permaneça no sistema educativo e atinja o ensino secundário, o objectivo de referência, para a qualificação dos jovens consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades. Estes cursos, procuram aumentar a qualificação escolar e profissional dos adultos e encontrar respostas para as necessidades do tecido empresarial local, disponibilizando a informação necessária para o acompanhamento destes percursos educativos e formativos. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) são

<sup>5</sup> Os dados relativos ao ano de 2004/05 dizem respeito ao Continente

uma oferta de educação e/ou formação para adultos que possuam baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional.

Os Cursos EFA poderão ser indicados para quem tem idade igual ou superior a 18 anos; para quem pretende completar o 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade; ou ainda para quem deseje obter uma qualificação profissional. Os indivíduos que queiram, têm assim a possibilidade de adquirir mais habilitações escolares e competências profissionais, com vista a uma (re) inserção ou progressão no mercado de trabalho.

Estes cursos apresentam um modelo que integra: o reconhecimento e a validação de competências prévias, adquiridas em diferentes contextos de vida; formação de base e/ou formação profissionalizante. A concepção curricular dos mesmos, embora flexível, deve respeitar uma estrutura por áreas de Competências-Chave, subdivididas em unidades de competência com coerência interna, que inclui componentes integradas de Formação de Base e de Formação Profissionalizante (no caso dos Cursos EFA de certificação escolar e profissional) ou a componente de Formação de Base (no caso dos Cursos EFA de certificação escolar). Independentemente do resultado do reconhecimento e validação de competências, a duração mínima da formação de base é de 100 horas. É obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível B2 e de 100 horas para o nível B3.

O processo de formação inicia-se pela identificação e reconhecimento das competências previamente adquiridas pelos adultos, como alicerce para a construção de novos saberes/competências; A validação deste reconhecimento é da responsabilidade de um júri e assenta numa metodologia de balanço de competências, sendo desenvolvida, preferencialmente, num Centro Novas Oportunidades (Centro RVCC); O processo de formação inicia-se pela identificação e reconhecimento das competências previamente adquiridas pelos adultos, como alicerce para a construção de novos saberes/competências;

O módulo "Aprender com Autonomia", que inicia a Formação de Base, é assegurado pelo mediador, tendo um duplo objectivo de:

- Proporcionar aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação;
- Facilitar a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho, o estabelecimento de compromissos e a definição de regras.

A avaliação é encarada como uma das dimensões da formação, assumindo em todo o processo um papel regulador e orientador da aprendizagem. O processo de avaliação prevê os seguintes momentos:

- O reconhecimento e a validação das competências prévias;
- A avaliação formativa que permite o conhecimento da progressão na aprendizagem e a (re) definição de estratégias de recuperação e/ou aprofundamento.
- A avaliação sumativa que permite a tomada de decisões sobre a certificação.

De acordo com o percurso formativo definido para o adulto, estes cursos podem conferir uma certificação escolar e uma certificação profissional ou apenas uma certificação escolar. No caso dos cursos EFA que conferem uma certificação escolar e profissional, o adulto poderá obter: Certificado do 1º ciclo do ensino básico e certificado de formação profissional de nível 1; Certificado do 2º ciclo do ensino básico e certificado de formação profissional de nível 1; Certificado de 3º ciclo do ensino básico, diploma do ensino básico e certificado de formação profissional de nível 2.

No caso dos cursos EFA de certificação escolar, o adulto poderá obter:

- Certificado do 1º ciclo do ensino básico (4º ano de escolaridade);
- Certificado do 2º ciclo do ensino básico (6º ano de escolaridade);

- Certificado de 3º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade) e diploma do ensino básico.

A certificação concedida pelos Cursos EFA permite o prosseguimento de estudos/formação nos níveis seguintes:

- a obtenção de um certificado do 1º ou do 2º ciclo do ensino básico e certificado de formação profissional de nível 1 ou de um certificado do 1º ou do 2º ciclo do ensino básico permite ao adulto o prosseguimento de estudos no 2º ou no 3º ciclo do ensino básico, através de um Curso EFA;

- a obtenção de um certificado do 3º ciclo do ensino básico e certificado de formação profissional de nível 2 ou de um certificado do 3º ciclo do ensino básico permite ao adulto o prosseguimento de estudos/formação no nível secundário de educação, através de: um Curso do Ensino Recorrente de nível secundário; um Curso de Formação Complementar com acesso, posterior, a um Curso de Educação e Formação Tipo 5; um Curso Profissional de nível 3; um Curso do Sistema Nacional de Aprendizagem (se tiver idade inferior a 25 anos).

O adulto poderá ainda transitar de um Curso EFA para o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível básico ou secundário.

Os Cursos EFA podem ser organizados por Estabelecimentos do ensino público e do ensino particular ou cooperativo; Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e/ ou outras entidades formadoras acreditadas.

O Mediador deve possuir habilitação académica de nível superior, estabelecendo-se como factor preferencial o conhecimento das metodologias e a experiência profissional em educação e formação de adultos. A equipa é constituída pelos docentes, formadores e pelo

mediador, os quais devem reunir os seguintes requisitos por cada área de competências-chave:

- Linguagem e Comunicação: habilitação profissional, para a leccionação da disciplina de Português nos ensinos básico ou secundário;
- Matemática para a Vida: habilitação profissional para a leccionação da disciplina de Matemática nos ensinos básico ou secundário;
- Tecnologias de Informação e Comunicação: Docentes com habilitação profissional para a leccionação das disciplinas do grupo de recrutamento 550.

Docentes com formação nos termos do Despacho nº 9493/2004 (2ª série), de 14-05-2004, alterado pelo Despacho nº 15150/2004, de 13 de Julho, publicado no Diário da República, nº 176, II série, de 28 de Julho de 2004 ou Docentes portadores da carta ECDL (Carta Europeia de Condução em Informática);

- Cidadania e Empregabilidade: docentes com habilitação profissional para a docência de qualquer grupo de recrutamento dos ensinos básico ou secundário.

Os docentes e formadores devem observar o disposto na lei sobre o CAP.

## 5. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

### 5.1. Opção Metodológica do Estudo

De acordo com a Enciclopédia (2007) a Metodologia é:

“o estudo dos métodos. Ou então as etapas a seguir num determinado processo. Tem como finalidade captar e analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar as suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações da sua utilização. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada uma forma de conduzir a pesquisa.”

Para Estrela (1997), metodologia é “*o conjunto de métodos e técnicas de investigação, sua organização e fundamentação*”. Herman, citado por Lessard-Hérbert (1994:15), define metodologia como (...) um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica”. Herman, citado por Lessard-Hérbert (1994:15), define metodologia como “*(...) um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica*”. Para Quivy e Campenhoudt (1998:25) o procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Consiste portanto em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação.

A conjugação dos procedimentos adoptados permitirá atingir os objectivos propostos, produzindo um conhecimento rigoroso sobre uma realidade específica através

do rigor metodológico, ética, fundamentação teórica e crítica das fontes. Pois, tal como nos é referido por Lima (1995:18), “ *os métodos devem adaptar-se aos objectivos da investigação e podem ser combinados em função das exigências impostas pela concretização daqueles*”, a Metodologia utilizada, teve como suporte a definição do problema enunciado, os objectivos orientadores, bem como o enquadramento teórico constante da análise da literatura.

O presente trabalho insere-se no âmbito de um estudo de caso, pois pretendemos indagar sobre as causas do abandono escolar, utilizando como técnica principal de recolha de dados, a História de Vida. Como referiram Poirier et al (1999):

“O método biográfico equivale, neste sentido, a uma tentativa feita para captar o não explicado, o não retido, para se situar nessa encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a própria vida. A sociedade engendra as ideologias, os valores e as técnicas, mas são os homens que as fazem, transportam e vivem e isto ao longo do desenrolar diário de cada existência”.

Optámos por um estudo de caso com abordagem qualitativa, (Histórias de Vida), como forma de indagar, acerca das causas que levaram os indivíduos em estudo, a abandonar a escola na idade em que a deveriam ter frequentado, assumindo os casos estudados, como exemplo e não como generalização, uma vez que as causas podem provir dos mais variados factores. Tal como refere Bogdan e Bicklen (1994), “ *o foco do investigador qualitativo no como as coisas são na realidade oferece uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos.*”

A escolha deste tipo de estudo deveu-se essencialmente às características do trabalho, à possibilidade de organizar e distribuir o tempo, de escolher as pessoas que íamos entrevistar, quais os aspectos a aprofundar e igualmente, obter uma análise aprofundada dos casos em questão. Este tipo de trabalho permite-nos produzir modelos de análise emergentes e alterar estratégias que melhor se adaptem à concretização dos objectivos em causa. Tal como nos refere Merriam, citado por Bogdan e Bicklen (1994), “*O estudo de caso, consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico*” e fundamenta-se na “hipótese naturalista – ecológica, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa e na hipótese qualitativo-fenomenológica que determina ser quase impossível entender o comportamento humano, sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam os seus pensamentos, sentimentos e acções” Benavente et al. (1993:38).

O estudo que desenvolvemos suporta-se nestes pressupostos, pois, através de quatro Histórias de Vida, localizadas e analisadas em profundidade, através do Inquérito por entrevista, será possível obter os valores detalhados da informação no sentido de dar resposta à questão de partida e aos objectivos do estudo.

Refira-se também que o método de Estudo de Caso é o que melhor explora as dimensões interpretativa e subjectiva dos fenómenos educativos Colen e Manion, (1990: 193). Ludke & André (1986) citados por Benavente et al. (1993: 39-40), concluíram que as características principais dos estudos de caso são:

- i) Visar a descoberta;
- ii) Enfatizar a interpretação em contexto;
- iii) Procurar retratar a realidade de forma completa e profunda;

- iv) Usar variedade de fontes de informação;
- v) Revelar experiência única específica e permitir generalizações naturalistas;
- vi) Procurar representar os diferentes e, às vezes, conflituosos pontos de vista presentes numa situação social;
- vii) Utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Nesta linha de pensamento, os mesmos autores Cohen e Manion (1990: 195), concluem que uma das grandes vantagens do estudo de caso, particularmente nas investigações educativas, é que pode contribuir para a “ democratização” da tomada de decisões e da tomada de conhecimento da situação estudada e que permite ao leitor julgar as implicações do estudo por si mesmo. Com base nestes pressupostos metodológicos e sem perder de vista o meu propósito concreto, partilhamos da opinião de Benavente et al. (1993:41-42), ao afirmar que:

“ o estudo de caso pode ter potencialidades enormes no estudo de situações educativas, uma vez que ao retratar a realidade quotidiana de uma escola em toda a sua multiplicidade, permitindo conhecer e compreender melhor os problemas dessa escola, pode proporcionar a compreensão de outras situações semelhantes e evitar a repetição de erros ou desencadear novos processos adequados aos diferentes contextos.”

Diferentes tipos de estudos de caso existem para o âmbito deste trabalho apenas referenciamos o tipo observacional, em que o foco está numa organização, o Centro de Formação de Beja, que promove e orienta os referidos cursos e o Centro de Emprego de Moura que os operacionaliza e em que o investigador, focaliza a sua atenção em determinado aspecto: os cursos de Educação e Formação de Adultos (E.F.A) da região.

A amostra intencional, serão quatro indivíduos que, após um primeiro contacto com o Director do Centro de Emprego de Moura, com a Técnica da Formação, com a psicóloga que orienta os cursos, com a Mediadora, com alguns dos formadores e os próprios formandos, se revelem mais interessantes para o estudo em causa, de entre um universo, que terá como condicionante a frequência nos cursos E.F.A, a funcionar na zona do referido estudo, sendo que o universo não coincide com a amostra.

Este pretende ser um trabalho de investigação, com abordagem qualitativa no qual a relação com os sujeitos se caracteriza essencialmente pela empatia, pelo ênfase na confiança e por uma certa igualdade entre entrevistador e entrevistado. Caracteriza-se também por uma amostra pequena. Tal como referiram Robert et al. (1994: 70): “ *o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos.*” A metodologia utilizada na recolha de dados, foi o recurso à entrevista semi-directiva ou semi-estruturada, e conseqüente análise dos resultados das narrativas.

Numa primeira abordagem, fez-se um primeiro contacto com o entrevistado, uma apresentação do entrevistador, assim como dos objectivos do estudo. Neste primeiro encontro foi ainda solicitada autorização para a autorização dos seus relatos de vida, ao mesmo tempo que se garantia o anonimato do testemunho prestado. De seguida, foi aplicada uma entrevista semi-directiva previamente preparada, com base nos objectivos do tema que nos propúnhamos estudar.

Em encontros posteriores, previamente marcados procedemos à realização das entrevistas com a respectiva gravação magnética. Foi necessário questionar os indivíduos tantas vezes quantas o esclarecimento dos assuntos em causa, sendo que não tivemos o mesmo número de encontros com todos eles.

Os procedimentos seguintes referem-se à análise de conteúdo que abarca concretamente: a transcrição do registo magnético, selecção das unidades de registo, categorização, sub categorização, interpretação e correlação dos dados e conclusões.

Tendo como base um guião de entrevista semi-directiva, “(...) *método que (...) permite, simultaneamente, um controlo mínimo do processo de memorização e uma liberdade de expressão(...), deixada ao narrador.*” (Poirier, 1995:24), no intuito de deixar aos indivíduos em causa, uma grande margem de liberdade, mas tendo sempre como linha orientadora os objectivos definidos solicitou-se aos inquiridos, que se descrevessem contando a sua história pessoal, as suas vivências, integrados num contexto social e numa determinada época da sua vida. Se se regista um testemunho individual (coisa muito frequente em etnografia), isto não quer dizer que se valorize o indivíduo, entidade adulta e singular, mas sim que ele é aqui tomado como amostra da comunidade.

Dado o elevado número de pessoas, que abandonam a escola, procurámos essencialmente perceber as razões do abandono, confrontando duas épocas distintas, uma correspondente ao antes do 25 de Abril e outra correspondente ao pós 25 de Abril, uma vez que os contextos históricos e sociais se alteraram significativamente. Daí, a opção metodológica das Histórias de Vida, uma vez que pretendemos captar o sentido das práticas individuais.

Como Poirier (1979:533), nos refere a propósito do uso da palavra etnobiografia e que segundo ele a distingue de História de Vida clássica:

“ dizendo que ela visa não somente transcrever a aventura individual do informante, mas exprimir os modelos culturais do seu grupo através do conhecimento que ele tem deles (ou a imagem que deles entende dar); portanto para lá da idiosincrasia, espera-se atingir a sociedade de que o indivíduo faz parte”.

Optámos, nesta metodologia, pela unicidade do testemunho e tomámos como enfoque da narrativa, o acontecimento e a sua dimensão social, o que justifica a utilização do termo etnobiografia.

Neste contexto, parece-nos e de acordo com as leituras feitas, partilhando a opinião de alguns autores ligados a esta problemática que, não existe um método único, codificado e verificado das Histórias de Vida. Podemos pois, adoptar vários procedimentos conforme o carácter da nossa pesquisa e o respectivo uso que se quer fazer das referidas histórias.

A entrevista semi-directiva sequencial assumiu um papel crucial neste trabalho de investigação. Teve como principal objectivo, recolher os dados que permitiriam fornecer elementos para a compreensão do estudo – as causas do abandono escolar e o papel dos cursos E.F.A, enquanto promotores de auto-estima e último recurso para completar a escolaridade mínima obrigatória nalguns sectores da população portuguesa. Desta forma, procurámos conhecer melhor os entrevistados, através de um primeiro contacto em contexto de formação e posteriormente em espaços mais ou menos formais, colocando as questões e mantendo um ambiente de proximidade que deixasse as pessoas com à-vontade para poderem partilhar connosco as suas histórias, respeitando todas as não respostas, mas tendo em atenção todos os sinais não verbais, que nos permitiram, através de um contacto pessoal, perceber as dificuldades nalgumas partes da entrevista.

Esta metodologia, é caracterizada por uma constante dinâmica entre a teoria e a prática na qual o investigador interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando os efeitos da sua acção e consequências. Privilegiámos a abordagem biográfica, (Poirier,1995: 9-10) “*As histórias de vida querem fazer falar os povos do silêncio através dos seus representantes mais humildes (...)*”.

O espírito científico está subjacente em qualquer investigação, o que implica uma subjectividade e racionalidade do fenómeno que nos propomos estudar. Atendendo à especificidade dos cursos E.F.A, e considerando o contexto de trabalho onde se desenrolou o estudo, estivemos conscientes das dificuldades a contornar, no sentido de operacionalizar a metodologia adoptada que são as Histórias de Vida. De acordo com Poirier et al. (1999):

“ É este antigo procedimento socrático que continua a ser o melhor: o mais “simples” (mas o mais difícil de realizar) e também o mais eficaz, o mais respeitador da personalidade do sujeito. A maiêutica é a arte de fazer encontrar, por si mesmo, ao sujeito, a sua própria verdade; a etnobiografia constitui, a partir do informante, um método de maiêutica social que permite ao sujeito encontrar-se a si mesmo e que lhe dá a possibilidade de testemunhar sobre o seu grupo, a sociedade, a sua cultura.”

Tal como referia Lazarsfeld, citado pelos mesmos autores, Poirier et al. (1999), ao dar uma aula sobre as técnicas de análise de conteúdo, aplicadas a diversas recolhas de textos, entre os quais as Histórias de Vida “ *Diz-se e escreve-se muita coisa, mas sobretudo faz-se como se pode.*”

Castro e Bronfman (1997), por exemplo, sustentam que existem diversas estratégias válidas de generalização dos métodos qualitativos. Entre elas, cabe destacar a que os

autores definem *generalização conceitual ou analítica*, que permite aos métodos qualitativos generalizar sobre as características conceituais, sem pretender generalizar em termos numéricos. A esse respeito, Castro e Bronfman (1997) explicam: “*No estudo de processos sociais de um reduzido grupo de casos, busca-se obter informações que nos permitem teorizar sobre o processo que nos interessa, sem pretender saber quanto aqueles processos sociais são frequentes dentro da sociedade.*” Bogdan (1994 :48), afirma que “( ...) *o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre(...)*”, “(...) o conjunto de material compilado no campo não é, em si mesmo um conjunto de dados(...) mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona”. Lessard-Hébert et al (1994:107).

## **5.2. Método de recolha de dados**

A entrevista é uma técnica de recolha de dados bastante adequada para a obtenção de informação acerca da opinião das pessoas (conhecimentos, vivências, expectativas, explicações sobre determinado facto, ou opinião sobre acontecimentos anteriores). Esta técnica, permite ao entrevistador recolher informações de pessoas com baixa escolaridade, esclarecer o conteúdo das questões, assim como adaptar-se às pessoas e às circunstâncias em que se desenrola a entrevista. Dá também a possibilidade de presenciar a expressão corporal, o tom de voz, e a ênfase atribuída às respostas pelo entrevistado. A entrevista não estruturada, permite ao entrevistado falar abertamente, utilizando o vocabulário que desejar e a sequência que entender.

*“A entrevista como método de recolha de dados, é uma técnica que possibilita o acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao não observável: opiniões atitudes, representações, recordações, afectos, intenções conhecimentos e informações”* (Tuckman, 1994). Segundo Erickson (1989) citado por Amado (1998:28) ela dá os “significados locais” dos conhecimentos para as pessoas que nelas participam. Passa-se do nível puramente descritivo para o interpretativo”. O presente trabalho de carácter essencialmente qualitativo, privilegia a descrição através do estudo das percepções pessoais dos sujeitos, que fornecem informação sobre o que se pretende pesquisar. Bogdan e Bicklen (1994:54) a este propósito, dão-nos conta das principais características da investigação qualitativa. Assim neste tipo de investigação:

- A fonte directa dos dados é ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os dados são recolhidos em situação e complementados no contacto directo. As acções são melhor compreendidas quando contextualizadas. Para o investigador qualitativo separar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.
- É descritiva – os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, as narrativas dos sujeitos ou outros dados não são redutíveis a números. O mundo dos sujeitos é analisado de forma minuciosa, são tidos em conta detalhes despercebidos, gestos, piadas, silêncios porque para o investigador qualitativo, nada é trivial, tudo pode ser pistas para uma melhor compreensão do objecto de estudo.
- Interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A compreensão dos processos que seguem as pessoas para dar significados, como é que surgiu este ou aquele acontecimento e as repercussões que teve para a vida das pessoas, é mais importante do que propriamente o resultado ou produto que se obtenha.

- Tende a analisar os dados de forma indutiva – os dados recolhidos não têm como objectivo confirmar ou infirmar hipóteses. Pelo contrário, as categorias abstractas são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. O processo de recolha é um processo aberto; o investigador à partida assume que tudo pode ser importante e não presume que já sabe o suficiente.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa – os investigadores estão interessados na forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Os investigadores questionam os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

A opção pela investigação qualitativa, deve-se à exigência manifestada pela natureza do tema e pelo instrumento utilizado. Trata-se também de um estudo exploratório, pois dado o número reduzido da população em estudo, os resultados não visam a generalização.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994:136) “ *as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...)*”. No entanto, Ghiglione e Matalon (1992:64) consideram a entrevista como sendo “ *(...) uma conversa com um objectivo*”. Igualmente e nesta linha de análise Gil (1991:13), afirma que:

“Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, pensam, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”

A Entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado, que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista o qual procura garantir, por um lado, que os diversos participantes respondam às mesmas questões, e por outro, não se exige uma ordem rígida nas questões, mas sim que todas sejam cobertas na entrevista. O desenvolvimento da mesma, vai-se adaptando ao entrevistado, o que mantém um elevado grau de liberdade na exploração das questões. A opção pela utilização da entrevista semi-directiva ou semi-estruturada deveu-se ao facto de nos parecer a mais adequada, face aos objectivos e natureza qualitativa do estudo. Como considera Andrade (1999:110), “ela valoriza a presença do investigador possibilitando a sua presença “consciente e actuante” sempre que necessário e permite todas as condições possíveis para que os investigadores possuam a liberdade e a espontaneidade necessárias.”

Na opinião dos autores Ghiglione e Matalon, (1992), a entrevista apresenta as seguintes vantagens e limitações:

i) Vantagens:

- Possibilita a obtenção de informações referentes aos mais diversos aspectos do fenómeno estudado;
- É eficiente para obtenção de informações em profundidade acerca do comportamento humano;
- As informações podem ser susceptíveis de classificação e de quantificação.
- Não exige que o entrevistado saiba ler e escrever;
- Como é realizada na presença do entrevistador, tem uma maior flexibilidade quanto ao esclarecimento de uma pergunta;
- Permite, geralmente, que a maior parte das perguntas sejam respondidas;

- Possibilita captar as mais variadas expressões do respondente.

ii) Limitações:

- Falta de motivação do respondente para responder às perguntas;
- A inadequada compreensão do significado das perguntas;
- Influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador;
- Influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas dos entrevistados.

A Entrevista não directiva é uma terminologia criada e vulgarizada por Carl Rogers desde 1942, que define o método da entrevista não directiva centrada no cliente. Privilegiámos o discurso oral na recolha de dados de modo a identificar as causas do abandono escolar e compreender de que forma os cursos E.F.A completam a escolaridade obrigatória e promovem a auto estima dos sujeitos envolvidos. No processo de recolha de dados, foi construído previamente e utilizado um guião esboço da entrevista, mais ou menos estruturado e pormenorizado, constituído por uma lista de interrogações, que foram colocadas ao narrador, não obedecendo às injunções metodológicas do questionário de inquérito. Este modelo, comum a todos os entrevistados, comportou 5 temas precisos, mas sofreu algumas variantes, dada a natureza de algumas questões, não se aplicar aos quatro intervenientes no estudo. O guião foi estruturado em quatro blocos:

- \* O primeiro bloco (bloco A) – Legitimação da Entrevista – destinava-se a legitimar a entrevista e a motivar os entrevistados, informando-os, em traços gerais, sobre o trabalho;
- \* O segundo bloco (bloco I) – Perfil Social – pretendíamos recolher dados sobre o contexto social e a origem geográfica do individuo que possam ter sido factores determinantes do abandono escolar;

- \* O terceiro bloco (bloco II) – Trajectória Escolar formativa – teve como objectivos conhecer o percurso escolar dos entrevistados compreender o modelo de escola em duas épocas distintas (antes e pós 25 de Abril), conhecer as razões do abandono e finalmente conhecer o percurso formativo dos indivíduos;
- \* O quarto bloco (bloco III) – Situação Profissional – Este bloco refere-se sobretudo á formação do indivíduo em idade adulta, pretendemos saber por um lado, se os E.F.A alteraram a vida quotidiana das pessoas sobretudo no que se refere aos hábitos, à ocupação, salário e às novas competências adquiridas, por outro quais as motivações que levaram os indivíduos em causa a fazer este tipo de formação;
- \* O quinto bloco (bloco IV) – Auto estima – pretendemos principalmente inquirir as pessoas no sentido de perceber de que forma a frequência ou a conclusão dos cursos lhes melhorou a sua auto estima, numa perspectiva de realização pessoal profissional.

Era nosso objectivo recolher elementos que permitissem conhecer os motivos do abandono precoce da escola, visava ainda compreender de que forma os cursos de Educação e Formação de Adultos suprem as lacunas da não escolarização e podem ser para quem os frequenta, uma mais-valia em termos pessoais e profissionais.

Realizámos um primeiro contacto directo com cada um dos entrevistados procurando criar desde logo um clima de à vontade, evitando barreiras como as que poderiam resultar do estatuto de entrevistador. Ainda neste primeiro contacto procurámos esclarecer os entrevistados sobre os nossos objectivos e sobre as linhas gerais do trabalho, salientando a importância e necessidade da sua participação. Assim, tal como o guião prévia procurámos motivar os entrevistados e apelar à sua cooperação e colaboração.

As entrevistas foram realizadas, de acordo com a disponibilidade manifestada pelas pessoas. As mesmas, decorreram em ambientes calmos e propícios a uma boa

comunicação, pela qual é possível ao entrevistador ter acesso à informação dos entrevistados, sendo que as das senhoras decorreram na própria casa delas, por vontade expressa das mesmas e as dos senhores decorreram, uma no Centro de Emprego de Moura outra numa sala da Junta de Freguesia de Vila Nova de S. Bento. A duração das entrevistas foi, em média, de quarenta minutos, tendo sido garantido o anonimato. De todas foi feita a gravação áudio com a devida autorização dos entrevistados, tendo sido transcritas na sua íntegra, respeitando repetições e incongruências, próprias do discurso oral.

A nossa preocupação também se prendeu em criar condições que permitissem aos entrevistados a sua expressão espontânea, permitindo-lhes à vontade para falarem livremente sobre os seus pensamentos, pois pretendia-se que as entrevistas manifestassem os seus pontos de vista. Pelo carácter semi-directivo da entrevista a nossa intervenção no discurso dos entrevistados apenas se efectuou quando se verificavam desvios ao pretendido.

Desta forma, assumimos uma posição de ouvinte atenta manifestando contudo, a nossa atenção e interesse, face ao discurso dos entrevistados, quer através de aspectos não verbais da nossa intervenção, especialmente com sinais de aprovação com a cabeça, mas também com comentários aos entrevistados no sentido de clarificarem alguma ideia ou precisarem algum aspecto que nos parecesse menos claro.

Foi este guião que forneceu o primeiro quadro categorial à análise de conteúdo.

### **5.3. Instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos utilizados foram o gravador, o guião de entrevista e os quadros de registo do modelo de análise e de análise de conteúdo. Relativamente ao guião de entrevista foram considerados os seguintes tópicos:

- Vida familiar: Infância / juventude / idade adulta;
- Vida Escolar: sucesso / insucesso / abandono;
- Vida profissional: Empregos / preferências;
- Tempos livres: ocupações / amigos;
- Cursos E.F.A: oportunidades/perspectivas futuras.

As entrevistas foram efectuadas com registo áudio e posterior transcrição e frequentemente tomada de notas, tendo em atenção os elementos não verbais: pausas, hesitações, expressões do corpo e do rosto, etc. Tendo em conta que, toda a entrevista é também observação, devemos procurar perceber a qualidade da informação recolhida.

#### 5.4. A análise de dados

Tal como referem Bogdan e Bicklen (1994), em relação ao que se entende por análise de dados:

“a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

A análise e tratamento dos dados foram efectuados recorrendo aos métodos de análise que mais se adequam ao tipo de investigação. Como se pretende que este seja um estudo de carácter eminentemente qualitativo, será feita a Análise de Conteúdo, após a recolha de dados. Dada a natureza qualitativa da investigação, privilegiaremos a análise de conteúdo para o tratamento das entrevistas e dos documentos escritos. Tal como refere Jean Poirier et al. (1999):

“a análise de conteúdo é tributária do corpus (aqui um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido) e dos fins que se procura atingir (aqui, um inquérito exploratório, conduzido paralelamente ao arquivo de documentos vivos).”

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto de comunicações, tendo por fim interpretá-las. No contexto do nosso estudo, a análise de conteúdo seguiu a perspectiva teórica que situa a História de Vida no seu contexto social, histórico e cultural o qual vê na autobiografia a recolha de um testemunho social.

Como dizia Barthes (1972): *“O homem é oferecido, entregue pela sua linguagem, traído por uma verdade formal que escapa às suas mentiras interessadas ou generosas. A diversidade das linguagens funciona, pois, como uma necessidade e é por isso que ela funda um trágico.”* Esta análise, é apenas uma etapa de uma pesquisa que não se encerra em si própria, da mesma forma que a sua realização não fecha as possibilidades de novas e mais aprofundadas análises.

Neste sentido foram utilizadas grelhas de análise pois, como lembra Bardin (1997): *“ a categorização tem como primeiro objectivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto.”* Tratou-se neste trabalho de análise, de estabelecer relação entre as Histórias de Vida, dos quatro indivíduos em estudo, com a ajuda de um quadro categorial e uma grelha de análise.

Procuramos classificar sem deformar a narrativa, nem deixar de fora elementos significantes. A escolha das categorias foi da nossa autoria, embora obedeam a certas regras técnicas de pertinência, homogeneidade e eficácia. Como refere Poirier et al. (1999): *“ As histórias de vida não constituem, de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipóteses; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos.”*

Nos quadros de análise de conteúdo definimos categorias, *“ (...) classes que reúnem, sobre um termo genérico, elementos do discurso reagrupados por causa da sua*

*temática comum*”, Poirier (1995:24), subcategorias para subdividir essas classes em unidades menores e retiramos unidades de registro, “ (...) *passagens de cada entrevista que dizem respeito à categoria (...) deve ser anotado, numerado e referenciado com precisão ao lugar que ocupa na narrativa espontânea*”.

Utilizámos os códigos dos processos que se referem à codificação de palavras e frases que facilitam a categorização das sequências dos acontecimentos, mudanças ao longo do tempo ou passagens de um tipo ou género de estatuto para outro.

Como lembram Bogdan e Bicklen (1994), “ *Os esquemas de codificação de processo são comumente usados na ordenação das histórias de vida. As categorias de codificação são os períodos da vida do sujeito que parecem separar segmentos importantes.*”

Em suma: O trabalho seguiu uma metodologia sequencial de recolha de dados, assente na pesquisa bibliográfica /Análise documental e envolveu a revisão e análise da mesma, para descrever e sistematizar os conceitos e abordagens associados ao tema e ao seu desempenho, por forma a estabelecer uma ligação entre o tema em causa, e com o propósito de se constituir um enquadramento teórico desejado para toda a pesquisa, permitindo a caracterização e a compreensão das ligações entre os diferentes conceitos e principais funções da unidade em análise.

## 5.5. Considerações Éticas

Em qualquer investigação é importante que as normas éticas sejam respeitadas. Numa investigação os padrões éticos que deveremos ter em linha de conta são:

- Manutenção do anonimato;
- Tratamento respeitoso dos mesmos com informação e consentimento relativamente aos objectivos a pesquisar;
- Negociação para a autorização do estudo e eventual publicação dos resultados;
- Autenticidade na redacção do relatório e fidelidade relativamente aos dados recolhidos.

O cumprimento destes padrões permite, na opinião de Bogdan e Biklen (1994), que se possam realizar novas investigações, sem correremos o risco que *“(...) a ética é uma palavra com uma forte carga emocional e plena de significados ocultos, nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética.”*

Assim, antes da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi solicitada a respectiva autorização para trabalhar com as pessoas, às respectivas entidades como sendo o Ministério da Educação e o I.E.F.P, onde os formandos se encontravam e este trabalho só foi possível graças à disponibilidade das próprias pessoas envolvidas. Foi-lhes comunicado o objectivo deste estudo, garantido o respeito pela privacidade, bem como o anonimato e a confidencialidade e solicitada a participação voluntária dos mesmos, assim como autorização para a gravação das entrevistas. Tal como nos diz Bogdan e Biklen (1994), “*Enquanto investigador é importante que o leitor tenha consciência de si próprio, dos seus valores e crenças.*”

Assim sendo, adoptámos como identificação dos entrevistados (indivíduos em estudo) quatro nomes fictícios escolhidos aleatoriamente: o entrevistado nº1 chamar-se-á Carla, o entrevistado nº2 Fernando, o nº 3 será Patrícia e o nº 4 chamar-se-á Marco.

## **6. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS**

De seguida, passaremos a apresentar os resultados emergentes das entrevistas relativos às causas do Abandono Escolar e conseqüente retorno aos cursos E.F.A, analisando se os mesmos promoveram ou não a Auto Estima nos indivíduos envolvidos. Como resultado da análise das entrevistas aos sujeitos, foram identificadas quatro grandes temáticas nas quais se centraram os nossos discursos a saber:

- Tema I- Perfil Social (Pf);
- Tema II- Trajectória Escolar/Formativa (Tef);
- Tema III- Situação Profissional (Sp);
- Tema IV- Auto Estima (Ae).

Estes grandes temas/categorias foram subdivididas em sub-categorias mais específicas que por sua vez foram analisados à luz de componentes ainda mais incisivos, tal como se explicita no Modelo de Análise. Tendo em conta o carácter descritivo e qualitativo desta investigação, no decorrer da análise recorreremos à apresentação de quadros mais individualizados, seguindo o critério dos indivíduos que abandonaram a escola antes e pós 25 de Abril, sendo dois quadros por cada categoria. Nesses quadros de análise apresentam-se as categorias as subcategorias e os indicadores. Para contextualizar a interpretação e a descrição dos dados recorreremos ainda, a citações dos sujeitos entrevistados comparando sempre as representações dos quatro indivíduos em estudo. Enquadrando-se o estudo numa perspectiva qualitativa reconhecemos que na análise dos

dados recolhidos a frequência com que as representações se apresentam é menos importante que o facto de terem ocorrido.

**Quadro 1 – Perfil social dos indivíduos (antes do 25 de Abril)**

Categorias	Subcategorias	Indicadores / Entrevistados	
		1	2
<b>I- Perfil Social (P.S)</b>	1. Caracterização social	Ps <sub>1</sub> -“...tenho dois irmãos, um rapaz e uma rapariga,” - “tenho 4 filhos, seis netos, 4 netas e 2 netos(...)estou sozinha com o meu marido e sinto-me feliz.”	Ps <sub>1</sub> -“Éramos quatro irmãos, dávamos bem, vivi sempre com os pais até depois de casado,” - “em casa estou eu e a minha mulher, tenho dois filhos, mas já são casados...”
		Ps <sub>2</sub> -“frequentei e concluí o curso do 6º ano, acabei em Setembro...”	Ps <sub>2</sub> - “...tirei a 4ª classe...”
		Ps <sub>3</sub> -“Neste momento estou em casa(...)estou a tratar da minha mãe,”	Ps <sub>3</sub> -“...depois tomei posse na agricultura...” - “depois fui trabalhador rural que não é a mesma coisa que ser agricultor, é trabalhar por conta de outrem, na altura da reforma agrária, tinha pouco tempo de casado e não havia possibilidades lá em casa(...)A minha profissão era guarda-florestal auxiliar, ou seja guarda do Couto.”
		Ps <sub>4</sub> -“ eu nos tempos livres do trabalho fui à costura, aprendi a fazer as minhas coisinhas, a dar os meus pontinhos” - “...faço crochet, vou dar uns passeiozinhos quando posso (...)” - “ gostava de brincar à apanhada, ao cântaro, quando vinha o Carnaval fazíamos rodas.” “No recreio, brincávamos à apanhada, às rodas, brincávamos na rua...”	Ps <sub>4</sub> - “os brinquedos fazíamos nós com um bocado de cana, um bocado de cortiça, fazíamos charruas para lavrar, fingíamos animais...outras vezes brincávamos com animais, com cabritos pequenos, animais pequenos que agente tinha(...)brincávamos juntos á calha, ao pião(...)na juventude o mais interessante eram os bailaricos que se faziam no campo,” - Nos meus tempos livres vou para o campo, que eu gosto muito do campo (...) entretenho-me lá no terreno a semear um bocadinho de horticulturas, ... lidar com a natureza, que é uma das coisas que eu

		- <i>“No natal, estávamos sempre ansiosos, de vir o Natal para pôr a bota na chaminé.”</i>	<i>mais gosto de fazer.”</i>
	2. Vivências sociais/históricas	<p>Ps5- <i>“Antes, vivia-se muito mal, no meu tempo quando era solteira viveu-se mal, porque os ordenados eram um pouco baixos e vivia-se muito mal, nós não tínhamos o que temos hoje”</i></p> <p>- <i>“Sim, lembro-me do 25 de Abril, ... lembro-me que, nós não podíamos falar antes do 25 de Abril, que parte das pessoas iam presas, não se podia falar do governo, não se podia falar dessas coisas e veio o 25 de Abril e foi onde temos tido mais liberdade para falar e pronto, (...) foi bom a malta nova deixar de ir para o Ultramar (...) Não sabia, nós não sabíamos o que era,”</i></p>	<p>Ps5- <i>“A vida em casa dos meus pais, foi sempre uma vida estável, não com muitas faturas, a fatura nesta altura nunca era muita para ninguém, só os grandes, chamados grandes ricos.”</i></p> <p>- <i>“Em relação à política dessa altura, tenho uma vaga ideia, mas isso era tão fechado que agente, custou a perceber. Não se falava, nem os nossos pais falavam (...) Naquele tempo, qualquer coisa era coisa mal dita, era só o Salazar, não se podia falar em mais nada, recordo-me do 25 de Abril, tinha 22 anos, porque quando foi o 25 de Abril eu estava a cumprir o serviço militar, não cheguei a ir para o Ultramar,”</i></p>

**Quadro 2-Perfil Social dos indivíduos (pós 25 de Abril)**

Categorias	Subcategorias	Indicadores / Entrevistados	
		3	4
I – Perfil Social (P.S)	1.Caracterização social	Ps1- <i>“...a minha mãe criou mais dois irmãos...tenho um irmão que tem 51 anos, a minha irmã tem...58 acho eu,”</i> <i>“...com duas filhas para criar...”</i>	Ps1- <i>“Tenho 4 irmãos da parte do meu pai que não estão comigo (...), são 1 rapariga e 3 rapazes(...) Na minha infância estive com a minha mãe até aos sete anos(...)nunca tive convivência com os meus irmãos, com o meu pai também não, neste momento vivo com a minha mulher e com a minha sogra e o meu sogro.”</i>
		Ps2- <i>“depois saí no 8º ano...”</i>	Ps2- <i>“Não fiz foi o 5º ano, chumbei por faltas, faltava muito para me ir a divertir,”</i>
		Ps3- <i>“e como eu não estava trabalhando, precisava mesmo da minha mãe nessa altura,”</i> <i>- “...trabalhei numa loja...trabalhei em Beja no Jardim do Bacalhau, e trabalhei também em Beja no restaurante “Os Infantes” e aqui em Moura trabalhei com uma senhora que fazia arranjos florais.”</i>	Ps3- <i>“Trabalho num bar ganho 5€ à hora, das 11h às 4h da manhã, é só ao fim de semana, à sexta e ao sábado, quando andei a faltar ao curso é que ia todos os dias.”</i>
		Ps4- <i>“Gostava de brincar às escondidas, ao apanhar, ao fogo e bomba, jogávamos às cartas também (...) gostava de saltar à corda,...ia muitas vezes para o jardim...brincávamos à cabra-cega, à macaca, ao berlinde (...) gostava, quando era pequenina muito de ser cabeleireira. Também gostava muito de dançar, adorava dançar! ...brincava em casa com bonecas,</i>	Ps4- <i>“ Namorar a partir dos 17 anos, em Évora na escola, só para passar tempo. Quando não estava trabalhando jogava à bola e via televisão e de vez em quando andava de bicicleta (...) jogo playstation ou computador. De vez em quando vou beber café.”</i>

		<i>gostava de fazer roupa para as bonecas...“gostava de fazer tricot e ainda faço, ainda agora a minha filha, hoje, anda com uma blusa que por acaso lhe fiz, gosto muito de fazer rendas também.”</i>	
	2. Vivências sociais/históricas	<i>Ps5- “Lembro-me pouco da vida antes do 25 de Abril, sei que havia muita fome, não me lembro da minha mãe ter histórias, sei que a minha mãe me dizia que iam à loja com meio tostão e compravam sei lá o quê...e agora então. A partir do 25 de Abril já tínhamos liberdade de falar, agora...não me lembro muito dessa parte da revolução, nem o meu pai tinha muito essas conversas,”</i>	<i>Ps5- “Não me lembro de nada, só sei que foi a revolução dos cravos .Lembro-me que as pessoas tinham que estar em casa às 9h ou 10h da noite. Sei que é feriado, essa é a parte melhor.”</i>

Iniciámos a análise comparativa dos quadros 1 e 2, correspondentes ao **primeiro Tema** em estudo, **I- Perfil Social**, identificado como (Ps), integrando o mesmo, duas sub categorias: **1- Caracterização Social** e **2 – Vivências Sociais/Históricas**. Dentro da Caracterização social incluímos a Composição do Agregado Familiar (Ps1); a Escolaridade (Ps2); a Profissão (Ps3), os “Hobbies” (Ps4) dos indivíduos assim como as suas Vivências Sociais/Históricas (Ps5), sobretudo referente aos indivíduos mencionados no Quadro 1 (antes do 25 de Abril). Verificámos que em relação à Composição do Agregado Familiar (Ps1), os quatro indivíduos identificados pelos números 1, 2, 3 e 4 que correspondem respectivamente à Carla, ao Fernando à Patrícia e ao Marco<sup>7</sup>, se mantêm entre os 3 e 4 irmãos, não se verificando no entanto, a mesma homogeneidade nem na estrutura do núcleo familiar nem na coesão da mesma.

Os indivíduos do Quadro 1, mantiveram relações afectivas familiares, tardias e duradouras com os seus progenitores, sendo que um deles, o Fernando (ent.nº2), mesmo depois de casado continuou a viver com os pais “ *vivi sempre com os pais até depois de casado, mesmo em casado continuei em casa, até eles falecerem.*” Este facto, mostra-nos que, na altura, talvez devido a dificuldades económicas muitas famílias permaneciam juntas quase durante toda a vida, configurando outro sentido de união familiar que contrasta com a actualidade. A Carla (ent.nº1), reforça a ideia de que havia nestes casos uma forte coesão familiar, perdurando quase para toda a vida e chegando a ser muitas vezes de dependência dos pais em relação aos filhos e vice-versa, pois como ela própria nos refere: “ *a minha família dávamos todos muito bem, (...) tive uma infância feliz, pobres mas dávamos todos bem.*” Para além da permanência de laços afectivos, existe nestes entrevistados a disponibilidade para cuidar na velhice: “ *agora estou em casa estou a tratar da minha mãe, que já tem 85 anos, porque ela não quer ir para o lar e então pedi-*

---

<sup>7</sup> Nomes fictícios

*me para eu ficar a tratar dela.*” Tanto a Carla (ent.nº1) como o Fernando (ent.nº2), constituíram uma família (4 e 3 filhos, pois o entrevistado nº 2 já perdeu um filho) e encontram-se neste momento com os respectivos cônjuges a viver sozinhos, mas dizem-se felizes, tal como refere a Carla (ent. nº 1): “ *hoje, estou sozinha com o meu marido e sinto-me feliz.*”

Constatámos que os indivíduos mais novos ou seja do quadro nº2, provêm de famílias disfuncionais e mantêm hoje também famílias disfuncionais. Assim, a Patrícia (ent.nº3), refere: “ *a minha mãe criou mais dois irmãos (...) e eu fui criada praticamente sozinha, sem eles com a minha mãe e com o meu pai, eles tem uma idade, muita diferença...*” enquanto que o entrevistado nº 4, o Marco, menciona a ausência do pai e o não conhecimento dos irmãos, como factor desestabilizador da sua personalidade “ *Tenho 4 irmãos da parte do meu pai que não estão comigo. Na minha infância estive com a minha mãe até aos sete anos, a partir dos sete fui para a casa Pia. Nunca tive convivência com os meus irmãos, com o meu pai também não,*”.

Na actualidade, os dois entrevistados mais novos, vivem experiências de uma família desorganizada, sendo que a Patrícia (ent.nº3), está divorciada pela segunda vez e vive sozinha com as duas filhas como ela própria confidenciou: “ *só o que tenho bom deste casamento foi as minhas filhas, porque realmente não tenho mais nada de bom (...), Depois, antes de acabar este meu casamento, acabou dia 15 de Março de 2006,*”, enquanto que o Marco (ent.nº4), está junto, vivendo maritalmente com a namorada e com os pais dela, como ele próprio refere: “ *Não cheguei a casar mas juntei-me com 18 anos. Tenho um filho na Espanha mas não o conheço. Neste momento vivo com a minha mulher e com a minha sogra e o meu sogro.*”.

Em relação à componente Escolaridade (Ps2), verificou-se que as habilitações literárias dos entrevistados na altura do abandono, são mais baixas nos indivíduos que a

abandonaram antes do 25 de Abril, pois estes fizeram-no num nível de escolaridade mais baixo, sendo que o Fernando (ent.nº2) concluiu a 4ª classe, mas a Carla (ent.nº1) não chegou a concluir, facto que era muito frequente na época, uma vez que as mulheres tinham de trabalhar cedo e normalmente tinham que tomar conta da casa, dos irmãos mais novos e muitas vezes contribuir para o sustento da família como foi o caso dos nossos entrevistados. Ela refere: *“A vida era muito difícil, os meus pais eram muito pobres, tive que os ajudar e então tive que sair da escola já não pude continuar”*. Deparamo-nos com um relato semelhante do indivíduo nº 2, o Fernando que diz: *“os meus pais não tinham para me poder pagar os estudos, e então fui trabalhar no campo onde vivi sempre,”*. Já em relação aos indivíduos do Quadro 2 cujo abandono aconteceu pós 25 de Abril, a Patrícia (ent.nº3) abandonou no 8º ano de escolaridade *“Depois saí no oitavo ano, porque depois...depois já tinha...chumbei um ano ou dois... aí já, já não me lembro... um foi por faltas, acho eu, e o outro foi porque tive três negativas já não passei... e depois, no outro ano, mesmo no oitavo...lembrei-me...comecei a namorar ...”*, enquanto o Marco (ent.nº4) abandonou no 5º ano: *“sai com 16 anos, estive lá um ano...abandonei a escola aos 16 anos porque chumbava muito, faltava às aulas.”*

As razões do abandono dos indivíduos mais novos, configuram situações mais complexas derivadas, não só do factor familiar mas que se prendem também com outros factores, como por exemplo o social. Um ponto relevante a ter em conta prende-se com a escolaridade obrigatória relativamente aos dois períodos em estudo, pois à época dos dois primeiros indivíduos era considerada a 4ª classe como escolaridade obrigatória, enquanto em relação aos dois indivíduos mais novos era o 6º ano.

No que concerne ao item Profissão (Ps3) um elemento comum aos quatro elementos em estudo, é que nunca tiveram uma profissão fixa e remunerada enquanto população activa. As pessoas mais idosas, trabalharam ou por conta própria ou em

actividades sazonais ligadas essencialmente ao campo ou ao sector primário, como nos conta a Carla (ent.nº1): *“O primeiro trabalho que fiz, foi azeitona com 13 anos,”* e o Marco (ent.nº2): *“fui trabalhar com o meu pai, guardar as ovelhas, depois tomei posse da agricultura, porque tínhamos que ser duas pessoas, uma nas ovelhas e outra a semear a terra, e a preparar a terra para semear, a azeitona, trabalhei com o meu pai sempre até ir para a tropa”*, enquanto os indivíduos mais novos, sem emprego fixo se limitaram a exercer trabalhos esporádicos por força da situação de desempregados, isto é trabalhos indicados pelo Centro de Emprego. A entrevistada nº 3, a Patrícia, menciona que foi essencialmente dona de casa, uma vez que o 2º marido não queria que ela trabalhasse, fazendo no entanto pequenos trabalhos muito esporádicos e já numa fase em que necessitava do vencimento para o equilíbrio familiar: *“eu trabalhei numa loja e fiquei ganhando o subsídio, trabalhei 14 meses na loja dos chineses”*. O Marco (ent.nº4), o elemento mais novo do estudo, revelou também não ter um emprego estável, variando conforme a sua residência e o seu estado emocional. Como o próprio nos refere: *“Desde que saí da escola trabalhei numa fábrica de fazer candeeiros, peças para candeeiros, já trabalhei nas obras, na Barragem de Alqueva à noite, estou actualmente a trabalhar num bar, à sexta e ao sábado à noite.”* Foi também na condição de desempregados que todos iniciaram os cursos de Educação e Formação de Adultos.

Uma vez que no nosso estudo decidimos estabelecer uma antagonia entre duas épocas e para melhor compreender o tipo de indivíduos em estudo, quisemos conhecer quais os “Hobbies” (Ps4) dos nossos entrevistados, enquanto crianças e já na actualidade. As diferenças dos brinquedos são diferenças que revelam por um lado o poder económico da pessoa e por outro contextualizam o modo de vida das pessoas. Assim, os nossos entrevistados 1 (a Carla) e 2 (o Fernando) brincavam como todas as crianças daquela época, dentro da simplicidade com a imaginação que a falta de recursos lhes exigia. Como

nos conta a entrevistada nº 1: “ *gostava de brincar à apanhada, ao cântaro, quando vinha o Carnaval fazíamos rodas (...) eu nos tempos livres do trabalho fui à costura, aprendi a fazer as minhas coisinhas, a dar os meus pontinhos (...) faço crochet, vou dar uns passeiozinhos quando posso,*” também o Fernando (ent.nº2) revela que o campo, meio onde sempre viveu, foi recurso de trabalho e lazer: “*os brinquedos fazíamos nós com um bocado de cana, um bocado de cortiça, fazíamos charruas para lavrar, fingíamos animais...brincávamos juntos á calha, ao pião...na juventude o mais interessante eram os bailaricos que se faziam no campo...nos meus tempos livres vou para o campo, que eu gosto muito do campo (...)*”.

De salientar a ocupação das pessoas mais novas pois, embora obedecendo a padrões que são gerais, porque todos nos revemos nas mesmas brincadeiras, obedecem a especificidades de ordem pessoal. Como nos conta a Patrícia (ent.nº3): “*...brincávamos à cabra-cega, à macaca, ao berlinde...brincava em casa com bonecas, gostava de fazer roupa para as bonecas...ainda faço, ainda agora a minha filha, hoje, anda com uma blusa que por acaso lhe fiz, gosto muito de fazer rendas,*”.

Por último o indivíduo nº 4 (o Marco), mencionou como ocupação de tempos livres a sua paixão pelos computadores e pela Internet, mas confidenciou-nos que a tinha que cortar, porque não tinha meios para continuar a pagar. Referiu que os momentos de lazer eram ocupados a “ *Namorar a partir dos 17 anos, em Évora na escola, só para passar tempo. Quando não estava trabalhando jogava à bola e via televisão e de vez em quando andava de bicicleta...jogo playstation ou computador. De vez em quando vou beber café*”.

Tendo em conta a análise das épocas em questão, dentro da subcategoria das **2-Vivências Sociais/históricas** quisemos sobretudo perceber quais as vivências sociais dentro de um contexto histórico/político que serve sobretudo os dois indivíduos mais idosos, aqueles que abandonaram a escola na época anterior ao 25 de Abril de 1974. A vida

quotidiana contada pela Carla (ent.nº1): *“Mas a vida era muito difícil e parte das vezes deitávamos sem comer, não havia trabalhos e passámos muito (...) Antes, vivia-se muito mal, no meu tempo quando era solteira viveu-se mal, porque os ordenados eram um pouco baixos e vivia-se muito mal, nós não tínhamos o que temos hoje... Recordo-me do 25 de Abril, estava no hospital que eu fiquei muito mal do meu filho, e ouvia-se um alvoroço muito grande e as freiras, no hospital aqui de Moura era as freiras e as empregadas disserem que tinha havido uma revolução em Lisboa, que as tropas andava tudo pelas ruas, pronto tinha sido o 25 de Abril. Não sabia, nós não sabíamos o que era...”*.

Também o Fernando (ent.nº2), nos relata como vivenciou esta data histórica, pois viveu-a por dentro, uma vez que se encontrava a cumprir o serviço militar em Lisboa, mas retrata-nos um pouco, a parte social da época vivenciada por ele: *“também nunca houve fome, nunca chegou a altura de se querer comer um bocadinho de pão e não haver. O meu pai trabalhava no campo, era agricultor por conta dele, tínhamos um rebanho de ovelhas, ceara, mais ou menos havia sempre para o panito, qualquer coisa havia sempre,”* .

Era o que acontecia com as pessoas que trabalhavam por conta própria, os chamados ceareiros pois embora com escassos recursos, tinham sempre para comer, o meio de subsistência que o trabalho na terra lhes proporcionava.

Em relação à revolução do 25 de Abril o mesmo entrevistado relata-nos esta história interessante vivida na 1ª pessoa e revela-se também neste testemunho o pouco conhecimento em relação ao significado da data e ainda o secretismo com que esta revolução decorreu: *“Não se falava, (de política) nem os nossos pais falavam, nem ninguém falava, só me apercebi uma vez quando tinha doze anos que havia eleições, porque entrei num comércio, aqui em Vila Nova, onde chegou um senhor, talvez o mais rico aqui da povoação, e o senhor do estabelecimento, pronto, eram muito amigos, e ele chegou e disse ao outro: “olha Braz, ganhámos outra vez nos votos” e então não se*

*aperceberam que eu me apercebi da conversa. Foi a única coisa que ouvi falar em política até ao 25 de Abril... assisti cá à revolução do 25 de Abril, estava a cumprir o serviço militar nessa altura em Lisboa. Lembro-me perfeitamente do 25 de Abril, das canções a agente estar na camarata a brincar uns com os outros porque ali havia pessoas, do país inteiro, havia sempre a parte dos alentejanos e a parte dos do Norte, e a parte dos do Porto, mas tudo a brincar, e então quando começaram a cantar a “Grândola Vila Morena” havia um colega meu de Bragança, que começou a dizer: “olha Alentejano, os padres já estão cantando!”, e no momento depois veio a ordem para nós sairmos, para as viaturas íamos levantar armas, pôr as viaturas a trabalhar para sairmos para a rua. Nós não tivemos noção, foi só naquela hora aquilo foi muito bem guardado, houve uma 1ª tentativa que foi a das caldas da Rainha, falhada que foi em Março, mas ninguém se chegou a aperceber bem o que ia acontecer.”.*

Em relação aos dois indivíduos mais novos, mesmo questionados sobre as recordações da data frisaram que não se lembravam de ouvir falar nem aos pais, nem à comunidade apenas que se comemora a liberdade nesta data nos dias de hoje.

De referir que a Patrícia nossa entrevistada nº 3, nasceu no próprio ano da revolução em 1974 enquanto que o Marco, nosso entrevistado nº 4 em 1985, muito posteriormente portanto. Isto fez com que, o mesmo referisse que apenas sabia que era feriado nacional, que era a revolução dos cravos e que se lembra de que antigamente as pessoas se recolhiam às 9 ou 10 horas da noite.

**Quadro 3 – Trajectória Escolar/Formativa (antes do 25 de Abril)**

Categorias	Subcategorias	Indicadores / Entrevistados	
		1	2
II- Trajectória Escolar/Formativa (T.e.f)	1. Percurso Escolar	Tef <sub>1</sub> - “fui para a escola com sete anos...1958,” - “saí depois da escola com 13 anos...1965”	Tef <sub>1</sub> - “entrei para a escola no período escolar de 1959/60... fui para a escola com 7 anos, tirei a 4ª classe até aos 11 anos,” - “e saí no de 1963/64, estive lá 4 anos...”
	2. Modelo de escola	Tef <sub>2</sub> - “gostei muito da escola... penso que no meu tempo agente aprendíamos mais na escola...” - “Nós dávamos Ciências, dávamos Matemática, História, estudávamos a tabuada. A professora falava e agente ouvia e depois tínhamos de explicar, tínhamos de decorar.” - “andei até à 4ª classe mas não a fiz.” - “tínhamos um caderno, uma lapiseira que era das de tinteiro, de aparo e pronto...fazíamos assim as coisas.” - “eu trazia os trabalhos para fazer em casa e fazia. Não era uma aluna muito boa nas fazia, fazia por isso...”	Tef <sub>2</sub> - “...mas também muito boazinha, tratava os alunos muito bem e eu fui sempre o menino querido dela por aprender como uma mãe, eu ia para o colo dela ela abraçava-me, beijava-me como se fosse uma mãe.” - “Aprendíamos só o Português, a ler e a escrever e a fazer ditados, depois na 4ª classe já tínhamos História, tínhamos Matemática, tínhamos Ciências, Geografia, sabíamos as Dinastias todas de Portugal ...aprendíamos as tabuadas, fazer contas,” - “eu gostei sempre da escola, não achei nada mau,” - “...mas não foi por levar reguadas que deixei de gostar da escola.” - “A minha professora era muito rigorosa...” - “O que gostei menos, neste momento não me lembra,”

			<i>“reguadas levei muitas,”</i>
3. Abandono escolar	<p>Tef<sub>3</sub>- <i>“ a vida era muito difícil, os meus pais eram muito pobres, tive que os ajudar e então tive que sair da escola, já não pude continuar.”</i></p> <p>- <i>“o primeiro trabalho que fiz foi a azeitona com 13 anos, penei muito atrás dos meus pais, a chover, sem fatos de borracha, chegava pingando a casa, sofri muito...a escola ficou para trás.”</i></p> <p>- <i>“comecei a namorar tinha 15 anos e namorei 7 anos”</i></p> <p>- <i>“Saí depois da escola com 13 anos para ir trabalhar”</i></p> <p>- <i>“até à idade de 48 anos que eu fiz a 4ª classe.”</i></p> <p>- <i>“antes de ter 4ª classe era uma analfabeta, era, tinha a 3ª classe e não sabia muita coisa da escola, já há 40 e tal anos que tinha deixado”</i></p> <p>- <i>“nunca tive possibilidades de a fazer ...”(a 4ª classe)</i></p>	<p>Tef<sub>3</sub>- <i>“não continuei os estudos por capacidades financeiras, os meus pais não tinham para me poder pagar os estudos...”</i></p> <p>- <i>“A vida em casa dos meus pais, foi sempre uma vida estável, não com muitas faturas mas também nunca houve fome,”</i></p> <p>- <i>“Abandonei a escola com 11 anos, por não haver capacidade financeira para continuar os estudos e por viver no campo, não havia facilidades nem de transporte, nem de alojamento nas povoações para continuar os estudos.”</i></p> <p>- <i>“...e então fui trabalhar no campo, onde vivi sempre,”</i></p> <p>- <i>“Quando saí da escola fui guardar ovelhas, e passado um ano, fui lavrar a terra com uma parilha de animais ou seja uma parilha de bestas como havia antigamente,”</i></p> <p>- <i>“Quando abandonei a escola continuei com os mesmos amigos, foram sempre aqueles amigos de escola, que se prolongaram pela infância toda...”</i></p>	
4. Percurso	Tef <sub>4</sub> - <i>“até à idade de 48 anos que eu fiz a 4ª classe.”</i>	Tef <sub>4</sub> - <i>“Neste momento ando a tirar o curso de</i>	

	<p><b>Formativo</b></p>	<p>- “fiz dois cursos de Formação, o da 4ª e o do 6º ano.”</p> <p>- “depois surgiu este curso de costura para fazer a 4ª classe e eu fiz”</p> <p>- “Gostei muito, Corte e Costura e Jardinagem.”</p> <p>- “O primeiro curso durou dez meses, fomos para lá dia 27 de Dezembro de 1999 e acabámos em Novembro de 2000.”</p> <p>- “O segundo foi 8 meses, não chegou bem aos 8 meses, fui para lá dia 13 de Fevereiro e acabámos dia 16 ou 17 de Setembro,”</p> <p>- “e agora com 54 anos fiz o 6º ano.”</p>	<p>Alvenarias e revestimentos.” (55 anos)</p> <p>- “enquanto era jovem não fiz nenhum curso de formação.”</p> <p>- “É o primeiro curso de formação...”</p> <p>- “Alvenarias e revestimentos”</p> <p>- “este parece-me que são sete meses.”</p> <p>- “...e vou ficar com o 6º ano de escolaridade, se conseguir concluir o curso.”</p>
--	-------------------------	--	---

**Quadro 4 – Trajectória Escolar/Formativa (pós 25 de Abril)**

Categorias	Subcategorias	Indicadores / Entrevistados	
		3	4
II- Trajectória Escolar/Formativa (T.e.f)	1. Percurso Escolar	Tef <sub>1</sub> - <i>“Entrei para a escola com sete anos,”;</i> - <i>“...e saí com 15 anos em 1989... Tinha 15.E depois acabei por desistir da escola,”;</i>	Tef <sub>1</sub> - <i>“Entrei para a escola primária com 7/ 8 anos...”;</i> - <i>“A casa Pia tirou-me da escola para frequentar um curso de carpinteiro, quase a fazer os 17, o qual não acabei por motivo de expulsão.”</i>
	2. Modelo de escola	Tef <sub>2</sub> - <i>“e a professora também deixava agente à vontade...ela puxava muito por agente, e ajudava muito agente...”;</i> - <i>e ás vezes da gente rir tanto, ainda cheguei a levar umas reguadas...”;</i> - <i>“...nessa altura, tínhamos que saber as tabuadas todas, lembro-me que as decorava,”;</i> - <i>“gostei muito do ciclo...no 7º fui para a secundária.”;</i> - <i>“até ao 8º passei sempre.”;</i> - <i>“gosto de Português...”</i> - <i>“Sim, tinha boas notas,”;</i> - <i>“até ao 7º, 8º ano, tive sempre 5 a Português,”</i> - <i>“Matemática não gosto...agora a Matemática fui sempre uma desgraça,”</i> - <i>“só não gostava de uma professora,”</i>	Tef <sub>2</sub> - <i>“ A minha professora era um bocadinho exigente, mas boa professora, depois tive um professor que era assim um bocadinho para o durão...nessa altura gostava da escola, adaptei-me bem à escola”</i> - <i>“Recordo dos meus tempos de escola, bons tempos, do que gostava mais era do Português”</i> - <i>“O que gostei mais foi os amigos que fiz e os passeios. Das disciplinas foi o Português e a Matemática.”</i> - <i>“ já na escola primária chumbei 3 vezes, 2 na 3ª e uma na 4ª classe.”</i> - <i>“Não fiz o 5º ano chumbei por faltas, faltava muito para me ir a divertir,”</i> - <i>“O que gostei menos na escola foi a História, foi ter estudado, na altura não gostava de estudar, estava-me</i>

		<p>- “chumbei um ano ou dois...já já, já não me lembro...um foi por faltas, acho eu, e o outro foi porque tive 3 negativas, já não passei...”</p>	<p>a borrifar para a escola.”</p>
	<p><b>3. Abandono escolar</b></p>	<p>Tef<sub>3</sub> “...porque saí da escola em Abril, em Abril não, em Março e depois casei dia 30 de Abril.”</p> <p>- “mas se calhar, nisso dou um bocadinho de culpas, se calhar à minha mãe,”</p> <p>- “é melhor casares, é melhor casares e casei.”</p> <p>- “...pois, mas ela achou melhor eu casar,”</p> <p>- “mais uma vez me precipitei, mais uma vez saí de casa porque não tive apoio de um pai e de uma mãe.”</p> <p>- “comecei a namorar com 14,15 anos, aqueles namoros de rapazes novos,”</p> <p>- “eu não estava grávida, não estava nada, não tinha necessidade nenhuma de ter casado,”</p> <p>- “...não fui...não cheguei a...ora, porque casei muito cedo. Tinha 16 anos, acabou-se a cabeleireira!”</p> <p>- “depois voltei para casa da minha mãe,”</p> <p>- “eu tinha dezasseis, perdi a minha juventude...”</p> <p>- “Depois de abandonar a escola não tive nenhum trabalho fixo, só esporádicos,”</p> <p>- “foram 8 meses porque depois descobri que ele era toxicodependente,”</p> <p>- “ e foi quando conheci este o meu actual marido,”</p> <p>- “tive aí uma esperança e como já não me estava a sentir</p>	<p>Tef<sub>3</sub> “ não falava com os meus irmãos por causa do meu pai. Praticamente não o vi, nasci e ele abandonou-me. Até hoje eles ainda não sabem que eu sou irmão”</p> <p>- “...a partir dos 7 anos fui para a casa Pia.”</p> <p>- “por motivos de... falta de... condições em casa.”</p> <p>- “demorei alguns meses para me adaptar à nova casa, aos novos amigos, à nova família a bem dizer, senti falta da família,”</p> <p>- “faltava à escola para fumar charros e beber cervejas,”</p> <p>- “depois fui para o ciclo, saí com 16 anos, estive lá um ano...abandonei a escola aos 16 porque chumbava muito, faltava às aulas.”</p> <p>- “Depois de abandonar a escola a minha vida foi trabalhar, precisava de ganhar dinheiro, fui trabalhar, depois fui expulso do trabalho e fui expulso da casa Pia.”</p> <p>- “depois fui para um curso do Centro de Emprego também para tirar o curso de Empregado de mesa, que era para tirar o 9º ano, não o consegui acabar por</p>

	<p><i>bem na casa da minha mãe...”</i></p> <p><i>- “e por tudo isso é que eu devo ter feito mais esta asneira de me ter juntado com o pai das minhas filhas,”</i></p> <p><i>- “mas sofri muito, tive 15 anos com ele...15 anos de sofrimento,”</i></p>	<p><i>falta de...comecei a sofrer na pele os problemas da vida...depois foi o álcool e as drogas principalmente...”</i></p> <p><i>- “Desde que saí da escola trabalhei numa fábrica de fazer candeeiros, peças para candeeiros, já trabalhei nas obras, na Barragem de Alqueva à noite, estou actualmente a trabalhar num bar, á sexta e ao sábado à noite.”</i></p>
<p><b>4. Percurso Formativo</b></p>	<p><i>Tef4_ “dia 27 de Março de 2006 comecei o curso, este curso que estou agora.”</i></p> <p><i>- “Quando regressei à formação tinha 32 anos,”</i></p> <p><i>- “...já frequentei dois cursos de formação,”</i></p> <p><i>- “...o primeiro foi de Hortofloricultura e Floricultura, Operador Agrícola, Este é só de Operador Informático,”</i></p> <p><i>- “...foi 9 meses, passei com 16 valores.”</i></p> <p><i>- “...de Operador Informático, a duração é um ano e meio. Começámos dia 27 de Março de 2006 e deve terminar dia 5 de Outubro de 2007.”</i></p> <p><i>- “Quis fazer o 9º ano, mas nunca tive possibilidades disso porque saí da escola cedo,”</i></p> <p><i>- “O que eles dizem é que se não tivermos o curso de computadores, também não ficamos com o nono ano,”</i></p> <p><i>- “o que eu queria mais neste curso era o 9º ano, não é o curso de computadores que me está interessando a mim é ficar com o 9º ano,”</i></p>	<p><i>Tef4- “ a casa Pia tirou-me da escola para frequentar um curso de carpinteiro, quase a fazer os 17, o qual não acabei por motivo de expulsão.”</i></p> <p><i>- “O primeiro curso de formação foi o de Carpintaria que não acabei, era de 3 anos, e dava equivalência ao 9º, depois fiz o de Pastelaria, que era de 1 ano, fiz o de Empregado de mesa, era de 3 anos também e dava o 9º ano, também não o acabei, fui expulso, a seguir não fiz mais nenhum.”</i></p> <p><i>- “ estive noutra curso na CERCÍ Diana em Évora, tirei o sexto ano, mas não acabei o curso, fiquei só com o 6º ano depois fui para um curso do Centro de Emprego também para tirar o curso de Empregado de mesa que era para tirar o 9º ano, não o consegui acabar por falta de...”</i></p> <p><i>- “ estive quase para ser expulso deste curso também, na primeira unidade...”</i></p>

			<p>- “Este chama-se Apoio Familiar e à Comunidade,”</p> <p>- “...e tem a duração de 1ano e meio,”</p> <p>- “...e dá equivalência ao 9º ano.”</p> <p>- “ no inicio não me adaptei bem, custei muito a entrar na coisa, na matéria mas depois fui vendo...”</p> <p>“Não conclui estes cursos todos por preguiça, não quis estudar, fui expulso e só queria era vadiagem, nunca liguei aos cursos, ia para lá porque não tinha mais nada para fazer.”</p>
--	--	--	--

Os quadros 3 e 4 respeitam à análise da **segunda** Categoria/Tema: **II-Trajectória Escolar/Formativa**, identificada por (Tef), tendo sido incluídos os sub-temas que respeitam a aspectos estruturantes da mesma, e de acordo com o quadro orientador dos objectivos do estudo. Assim, as valências em consideração e análise foram o **Percurso Escolar (Tef1)**, o **Modelo de Escola (Tef2)**, o **Abandono Escolar (Tef3)** e o **Percurso Formativo (Tef4)**, de cada indivíduo em estudo.

Uma primeira observação revela-nos que todos os entrevistados, relativamente ao **Percurso Escolar**, iniciaram a escola (Tef1) com a mesma idade, por volta dos sete anos, facto muito usual até à promulgação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86 de 14 de Outubro, que previa no seu artigo 6º (Universalidade), ponto 2, o seguinte: *“Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro”*.

Em relação à saída da escola, importa acentuar que, no período anterior ao 25 de Abril, era apenas obrigatório o cumprimento da 4ª classe. O que estava previsto era que todos os indivíduos que nascessem até 31 de Dezembro de 1966 deveriam cumprir 4 anos de escolaridade, situação verificada nos entrevistados do quadro 3, que nasceram em 1952, sendo essa a sua escolaridade obrigatória. No entanto, temos a Carla (ent. nº1), que não a completou, pois como refere: *“Andei 2 anos na 3ª e depois andei na 4ª e não a fiz, sai da escola com 13 anos, depois fui trabalhar e já não fiz a 4ª classe”*.

A necessidade de trabalhar e contribuir para o sustento da casa, levou esta pessoa a abandonar a escola com 13 anos. O Fernando (ent.2), abandonou com 11 anos, devido ao facto de não ter reprovado ano nenhum, tendo concluído a 4ª classe com aproveitamento, completando assim aquilo que era considerado a escolaridade obrigatória, pois como ele frisa: *“estive lá 4 anos, só 4 anos de escola. Não chumbei ano nenhum, passei sempre”*. Nestas duas Histórias de Vida confirmámos o facto dos indivíduos abandonarem a escola

para ir trabalhar e reflecte aquilo que a sociedade, nessa época, exigia dos indivíduos, situação verificada logo a partir do contexto familiar e das exigências dos pais e outros familiares.

Este fenómeno, entendido numa lógica sociológica prende-se, em nossa opinião, por um lado, com questões de reprodução social, pois o facto dos pais não terem estudado condiciona os juízos valorativos acerca da escola, sempre vista como segunda ou terceira opção de vida para as classes menos abastadas.

Os tempos eram difíceis e o trabalho dos filhos era um suporte fundamental para elevar o orçamento familiar, pois como nos refere a Carla (ent.nº1): *“a minha mãe (...) nunca foi à escola, não sabe ler, é uma analfabeta”*, o mesmo acontecendo com o Fernando: *“Os meus pais, nem o meu pai, nem a minha mãe sabiam ler nem escrever, só os meus irmãos como eram mais velhos é que já sabiam ler e escrever mas o que tinha mais de tudo, só tinha a 3ª classe”*. Este pensamento é igualmente observado nos elementos mais novos. A Patrícia (ent.nº3) refere, por sua vez que *“o meu pai andou na escola, a minha mãe não, não sabe ler nem escrever nada, é analfabeta, o meu pai só fez até à 4ª classe mas tinha uma 4ª classe bem feita.”* Enquanto que o Marco (ent.nº4) afirma: *“Os meus pais, sabiam ler e escrever, pelo menos a minha mãe sabe, o meu pai não sei, que eu não tenho convivência com ele, a minha mãe tem o 4º ano.”*

Em 1974, com a queda do regime, o sistema educativo sofreu profundas alterações, com a finalidade de promover a Democratização do Ensino. A escola foi encarada como peça fundamental para a formação dos cidadãos da nova sociedade e a nova LBSE de nº46/86 de 14 de Outubro prevê no seu ponto 1 artº 6º o seguinte: *“O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos”*. Em consequência, os nossos entrevistados mais jovens, respectivamente a nº 3 (a Patrícia), cumpriu a escolaridade obrigatória (o 6º ano), uma vez que ela abandonou a escola no 8º ano,

enquanto o nº 4, o Marco nascido em 1985, não cumpriu porque o exigível era a conclusão com aproveitamento o 9º ano, considerado à altura a escolaridade obrigatória, consignada a todos os indivíduos nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1981.

Era nossa intenção, igualmente, saber de que forma os nossos entrevistados sentiram a escola, considerando que o **Modelo de Escola (Tef2)**, tem sofrido alterações ao longo dos tempos, dependendo da evolução da sociedade, de factores políticos e, conseqüentemente, dos valores e modelos a transmitir. A comprovação do referido é visível nas sucessivas Reformas Educativas, as quais, preconizam sempre mudanças no sistema educacional com vista à melhoria da qualidade do ensino.

A análise da informação obtida, permite-nos afirmar que o **Modelo de Escola** anterior ao 25 de Abril, estava directamente condicionado à influência do regime, pois em complemento obrigatório dos programas a existência de instruções e sugestões acerca da forma como deveria ser efectuado o ensino da leitura e da escrita, cujo duplo objectivo era, por um lado, ensinar a ler e a escrever correctamente e, por outro, transmitir ensinamentos de ordem moral e pragmática.

As declarações dos nossos dois indivíduos (anteriores ao 25 Abril), Quadro 3, confirmam o atrás explicitado. De acordo com o Fernando (ent.nº2): *“Aprendíamos só o Português, a ler e a escrever e a fazer ditados,”* Também a Carla (ent.nº1) nos relata que, no seu tempo de escola: *“líamos, fazíamos umas contas, problemas, os mapas, os rios...agente sabíamos isso tudo, hoje não se dá nada dessas coisas, a rapaziada não sabe fazer uma conta sem ser com a calculadora.”*

Nas duas situações, os inquiridos referem que, embora tivessem que decorar a tabuada, aprendiam mais do que se aprende hoje, existindo um nível de exigência muito superior à actualidade. Em suma: os dois indivíduos mais idosos referem que gostaram da

escola e que foi uma experiência positiva, reforçando a ideia de que o abandono não foi por vontade própria.

Em relação aos dois entrevistados mais jovens, a Patrícia (ent.nº3), considerou ter uma boa recordação da sua escola Primária, da sua professora, e refere que se integrou bem no ciclo, considerando este um espaço mais acolhedor do que a Secundária: *“Aí também me integrei bem na escola... mas eu até gostei muito mais do ciclo do que da Secundária... Sim, tinha boas notas,”*.

O Marco (ent.nº4), diz-nos que: *“nessa altura gostava da escola, adaptei-me bem à escola”*. Quando questionados sobre os aspectos positivos da escola ambos referem que gostaram mais do Português, como disciplina de estudo.

Relativamente aos aspectos negativos, dois dos quatro entrevistados mencionaram que levaram reguadas, a Patrícia (ent.nº3) refere: *“e às vezes da gente rir tanto, ainda cheguei a levar umas reguadas...”* mas o Fernando (ent.nº2), embora tenha vivenciado o mesmo processo conta-nos que, não foi por isso que deixou de gostar da escola: *“...mas não foi por levar reguadas que deixei de gostar da escola.”*

Em relação à Carla (ent.nº1) e ao Marco (ent.nº4), os aspectos negativos referentes ao **Modelo de Escola**, prendem-se mais com as retenções, na altura conhecidas por “chumbos”. Como eles próprios relatam: *“Chumbei dois anos na escola primária, eu não sei se foi na 2ª ou na 3ª, andei 2 anos na 3ª, passei para a 4ª,”* refere a Carla (ent.nº1). Também o Marco (ent.nº4) menciona: *“já na escola primária chumbei 3 vezes, 2 na 3ª e uma na 4ª classe...Não fiz o 5º ano chumbei por faltas, faltava muito para me ir a divertir,”*.

Nenhum dos nossos entrevistados atribuiu a saída da escola ao **Modelo de Escola**, embora a Paula tenha referido que só não gostou de uma professora e não foi na escola Primária.

A análise continuada dos quadros 3 e 4, e em relação à temática **Abandono Escolar (Tef3)**<sup>8</sup>, permite-nos verificar que os dois indivíduos antes do 25 de Abril (Quadro 3), justificam o seu abandono com o facto de terem de trabalhar, uma vez que os agregados familiares não tinham meios de subsistência para que pudessem prosseguir os estudos.

Como a Carla (ent.nº1) refere: *“depois fui trabalhar e já não fiz a 4ª classe. Frisa ainda que os pais eram muito pobres: “a vida era muito difícil, os meus pais eram muito pobres, tive que os ajudar e então tive que sair da escola, já não pude continuar.”*O mesmo acontecendo com o Fernando (ent.nº2): *“não continuei os estudos por capacidades financeiras, os meus pais não tinham para me poder pagar os estudos...”* Para além deste factor, o mesmo indivíduo atribui o não prosseguimento de estudos ao facto de viver no campo: *“se tivesse ido viver para uma povoação, se calhar até tinha, mas eu morei sempre no campo.”*

É de constatar assim, que as causas sociais se misturam um pouco com as familiares, mas no início da década de 60, não havia protecção nem regulamentação para o trabalho infantil, como não havia controlo do Estado para quem abandonasse ou não cumprisse a escolaridade.

As consequências imediatas do Abandono foram a manutenção do trabalho no campo, nos dois primeiros casos estudados (Quadro 3). Neste caso, na agricultura, sendo que os dois indivíduos exerceram todos os trabalhos sazonais que existem na nossa zona para as mulheres, como a azeitona, a ceifa a monda ou a criação de gado, mais atribuída

---

<sup>8</sup> Incluímos, não só as componentes familiares e sociais como possíveis causas do Abandono, como quisemos também saber quais as consequências desse abandono, em termos imediatos e mediatos

aos homens. Como nos relata a Carla (ent.nº1): *“o primeiro trabalho que fiz foi a azeitona com 13 anos,”* e o Fernando (ent.nº2): *“Quando saí da escola fui guardar ovelhas, e passado um ano, fui lavrar a terra com uma parrelha de animais ou seja uma parrelha de bestas como havia antigamente,”*.

Os Entrevistados mais novos, (Quadro 4), seguiram rumos diferentes após a saída da escola, enquanto a Patrícia (ent.nº3) viveu dois casamentos falhados, ficou em casa e constituiu família, segundo ela muito pressionada pela mãe: *“eu tinha dezasseis, perdi a minha juventude...mas se calhar nisso dou um bocadinho de culpa, se calhar à minha mãe...porque eu não tinha necessidade nenhuma de me ter casado tão cedo”*.

O Marco (ent.nº4) viveu uma vida turbulenta e instável sem estrutura familiar, mas com o apoio da Casa Pia, que o tentou encaminhar para cursos de Formação, quando ele rejeitou a escola: *“A casa Pia tirou-me da escola para frequentar um curso de carpinteiro, quase a fazer os 17,o qual não acabei por motivo de expulsão...Depois de abandonar a escola a minha vida foi trabalhar, precisava de ganhar dinheiro, fui trabalhar, depois fui expulso do trabalho e fui expulso da casa Pia”*.

As consequências mediatas do Abandono, foram vidas de trabalho, desemprego e empregos de curta duração com poucas possibilidades de subir na vida.

Os dois indivíduos menos jovens casaram e constituíram família, sendo que a Carla (ent.nº1) passou a ser quase exclusivamente dona de casa. Quando questionados se o facto de não possuírem mais habilitações escolares os tinha prejudicado eles responderam:

- A Carla (ent.nº1): *“antes de ter a 4ª classe era uma analfabeta, era, tinha a 3ª classe e não sabia muita coisa da escola”*;

- O Fernando (ent.nº2): *“sim, senti que fui prejudicado por não ter mais habilitações, se calhar se tivesse um bocado mais de habilitações não teria ficado a viver no campo, o qual não tenho desprezo.”*;
- A Patrícia (ent.nº3): *“Depois de abandonar a escola não tive nenhum trabalho fixo, só esporádicos,”*;
- O Marco (ent.nº4): *“Sim senti que fui prejudicado por não ter mais habilitações em Lisboa, não conseguia arranjar trabalho nenhum, porque não tinha o 9º ano”*.

Todas as vidas citadas foram vidas vividas, da forma possível com condicionantes de ordem familiar, social e económica. Estes indivíduos, sentiram na pele o facto de não possuírem habilitações académicas que lhes permitissem ter uma vida melhor. Lamentando ou aceitando a situação, não se conformaram e continuaram a sonhar.

Procuraram ocupar o tempo e adquirir outras competências através dos cursos, que felizmente existem para suprir as lacunas dos desocupados e dos não escolarizados. Regressaram à formação em idades diferentes e fases diferentes das suas vidas, mas com um objectivo comum, adquirir mais habilitações.

Assim, na sub categoria **Percurso Formativo (Tef4)** temos o exemplo da Carla (ent.nº1), que regressou à formação aos 48 anos para fazer a 4ª classe: *“até à idade de 48 anos que eu fiz a 4ª classe.”*; do Fernando (ent.nº2), que regressou aos 55 anos para completar o 6º ano: *“Neste momento ando a tirar o curso de Alvenarias e revestimentos.”*; da Patrícia (ent.nº3): *“Quando regressei à formação tinha 32 anos,”*; e do Marco (ent.nº4): *“O primeiro curso de formação foi o de Carpintaria que não acabei, era de 3 anos, e dava equivalência ao 9º,”* O Marco (ent.nº4) tinha 17 anos, neste momento tem 22 e é o elemento mais novo dos nossos entrevistados.

Conforme referido no enquadramento teórico, em relação aos cursos E.F.A, estes têm como principal objectivo aumentar os níveis de habilitação escolar e qualificação profissional de toda a população adulta, através de uma oferta integrada de Educação e Formação que lhes permita por um lado, aumentar as suas condições de empregabilidade e por outro lhes certifique as competências adquiridas ao longo da vida.

Nesta perspectiva e após a análise dos Quadros nº3 e nº4, verificámos que a Carla (ent.nº1) frequentou dois cursos que lhe deram equivalência à 4ª classe e 6º ano: *“fiz dois cursos de Formação, o da 4ª e o do 6º ano...Gostei muito, Corte e Costura e Jardinagem.”* Estes cursos, têm uma componente profissional e uma componente teórica. O curso de Corte e Costura deu-lhe equivalência à 4ª classe e teve a duração de 10 meses, enquanto o curso de Jardinagem a habilitou com o 6º ano de escolaridade e teve a duração de 8 meses. O Fernando (ent.nº2), talvez por continuar ligado à terra e à agricultura e não viver na povoação, só participou neste curso que frequenta actualmente: *“É o primeiro curso de formação...Alvenarias e revestimentos”*. A Patrícia (ent.nº3) frequentou dois, como ela própria refere: *“...já frequentei dois cursos de formação...o primeiro foi de Hortofloricultura e Floricultura, Operador Agrícola, Este é só de Operador Informático.”* O Marco (ent.nº4), foi de todas as nossas histórias, de todas as nossas vidas representadas aquele que mais cursos tem frequentado e menos sucesso tem tido, embora neste momento mostre vontade de concluir com aproveitamento. Como ele nos conta: *“O primeiro curso de formação foi o de Carpintaria que não acabei, era de 3 anos, e dava equivalência ao 9º, depois fiz o de Pastelaria, que era de 1 ano, fiz o de Empregado de mesa, era de 3 anos também e dava o 9º ano, também não o acabei, fui expulso, a seguir não fiz mais nenhum.”* O 6º ano foi feito num curso na CERCÍ Diana em Évora, pois embora não conseguisse concluir o curso conseguiu concluir o 6º ano. Só assim pode ingressar neste, que frequenta

actualmente que é Apoio Familiar e à Comunidade<sup>9</sup> o qual esteve na iminência de abandonar, mas que actualmente se mostra muito motivado para o concluir.

Este facto, vem demonstrar que estas acções de Educação e Formação de Adultos, tendo como principal objectivo a progressão escolar de adultos pouco escolarizados, constituem não só uma plataforma central de intervenção nas áreas sociais mais fragilizadas, como um patamar fundamental no reforço da empregabilidade das populações mais desfavorecidas face ao emprego e à qualificação, como no caso do nosso entrevistado nº 4, o Marco que se encontra a estagiar numa creche da cidade de Moura com perspectivas de poder continuar após a conclusão do curso.

---

<sup>9</sup> O primeiro curso teve a duração de 9 meses e não deu qualquer habilitação escolar e o que frequenta actualmente tem a duração de ano e meio e dará equivalência ao 9º ano de escolaridade.

**Quadro 5 – Situação Profissional (antes do 25 de Abril)**

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
		Entrevistados	
		1	2
III-Situação Profissional (Sp)	1- Aprendizagem dos E.F.A	Sp1- <i>“Português, Matemática e Estudos Sociais”</i> - <i>“As disciplinas do curso era jardinagem, era Inglês, Português, Matemática, Cidadania e Tecnologia-TIC.”</i>	Sp1- <i>“temos Português, Inglês, Cidadania, Matemática, temos a prática que é de pedreiro, temos TIC...”</i>
		Sp1.1- <i>“Eu não sabia o que eram os computadores, via-os na televisão e não sabia o que era, aprendi a abrir, a escrever textos, a desenhar, pronto escrevíamos os textos e depois tínhamos que os passar para o computador.”</i> - <i>Nem imaginava aprender a lidar com o computador (...) não tenho computador em casa, se tivesse ia praticando, mas nunca na vida eu pensei que com 54 anos, eu fosse aprender essas coisas...e Matemática, as reduções, tudo...”</i>	Sp1.1- <i>“tenho aprendido a mexer com os computadores, muito pouquinho...já vamos aprendendo alguma coisa de Inglês, pelo menos os números até 10, na parte prática assentar os tijolos um bocadinho melhor...no Português temos ido corrigindo alguns erros...”</i>

	2 – Vida prática	<p>Sp2- <i>“e sair de casa agente conviver com pessoas, sempre aqui em casa é muito chato, um dia e outro, é sempre a mesma coisa, é passar a ferro, todos os dias a mesma coisa e a trabalhar agente anda divertida e agente convive...”</i></p> <p>- <i>“era muito importante sair de casa, porque a casa aborrece, é sempre a mesma coisa...”</i></p>	<p>Sp2-<i>“Os horários da minha vida praticamente não mudaram nada, como não estava habituado a cumprir horários, não me custou cumprir...”</i></p>
		<p>Sp2.1-<i>“convivíamos, conversávamos com os professores, com as minhas colegas, distraía, aprendi muito, muito...”</i></p> <p>- <i>“...vai a um café com as amigas, é muito diferente, quando andei no curso foi o que tive de bom, saíamos à pastelaria, ...”</i></p>	<p>Sp2.1-<i>“tenho arranjado amigos, praticamente o pessoal que estamos no curso, já éramos conhecidos e alguns amigos, estamos com relações mais próximas agora.”</i></p> <p>- <i>“...e assim convivo mais aqui na povoação, com os colegas e com os formadores...”</i></p> <p><i>“...brincar com os meus companheiros, género parvoeiras, mas faz tudo parte do convívio,”</i></p> <p>- <i>“ando distraído, não me custa, não vim para aqui obrigado...”</i></p>

		<p>Sp2.2-“se eu tivesse um ordenadozinho era melhor que só o do meu marido, sempre poderia ajudar os meus filhos melhor,...”</p> <p>- “Não tenho ordenado...quer dizer assim empregos não tenho, mas sinto-me com outra formação.”</p>	<p>Sp2.2- “julgo que ter o 6º ano sempre há mais facilidade de entregarem um trabalho...”</p> <p>- “o ordenado actualmente, agora nem sei quanto é que é porque agora, a nossa bolsa é muito pequenina, penso que houve negociação com a segurança social, para ficarmos a ganhar o mesmo ordenado, que estávamos a ganhar que eram 370 e poucos €. Aqui a bolsa é de 221,65€.”</p>
	3 – Necessidade Profissional	<p>Sp3-“Neste momento estou em casa,...”</p> <p>- “agora estou em casa a tratar da minha mãe, que já tem 85 anos”(...)tomo conta aqui da casa, o meu marido é pedreiro e eu estou em casa é que faço a lida da casa, faço a lida da casa da minha mãe.”</p> <p>-“Se tiver trabalho, também faz falta agente ganhar,”</p>	<p>Sp3-“ Vim para o curso porque estava na situação de desempregado e surgiu-me da parte do emprego se queria frequentar este curso, e eu aceitei por não ter trabalho, se estivesse a trabalhar noutra parte não teria aceitado.”</p> <p>-“se não estivesse no curso ia lá para o monte para passar o tempo,”</p>
		<p>Sp3.1- “eu tenho 55 anos e parte das vezes já não nos arranjam emprego.”</p>	<p>Sp3.1- “se calhar a aparecer um trabalho que eu possa fazer, quando acabar o curso, ainda gostava de exercer uma profissão, mas tem de ser dentro das minhas possibilidades, porque com esta idade a saúde às vezes já não vai sendo muita.”</p>

	4 – Aumento do Nível de Escolaridade	Sp4- <i>“sinto-me mais realizada desde que fiz o 6º ano...”</i> - <i>“apetecia-me voltar à formação, gostava ainda de fazer o 9º ano...”</i>	Sp4- <i>“Vou aprender mais um bocado do que sabia até aqui e vou ficar com o 6º ano.”</i> - <i>“Se pudesse ainda gostava de continuar para atingir o 9º ano,”</i>
--	--	---	--

**Quadro 6 – Situação Profissional (Pós 25 de Abril)**

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
		Entrevistados	
		3	4
Situação Profissional (Sp)	1- Aprendizagem dos E.F.A	Sp1- <i>“As disciplinas do curso são: Matemática, Português, Inglês, Cidadania e TIC, depois é C1, C2 e C3 que são as áreas do computador.”</i>	Sp1- <i>“...as disciplinas deste curso são: Português, Matemática para a Vida, Cidadania, Inglês, Animação, CT1, (Científica ou Tecnológica) CT2, CT3, CT4 (Instituição), CT5 e CT6.”</i>
		Sp1.1- <i>“o que aprendi no curso, foi mexer num computador que eu não sabia nem ligá-lo, nem desligá-lo, não sabia mexer...”</i> - <i>“gosto mais é de Português, também gosto de Cidadania,”</i> - <i>“...percebo melhor agora, por exemplo a Matemática, do que percebia antes,”</i>	Sp1.1- <i>“O que gosto mais é o Português, aprendi muita coisa nova, estou a aprender o que não quis aprender no ciclo e nos outros cursos, adaptei-me bem, estou a conseguir, houve uma altura que estive para ser expulso, mas...dei a volta por cima.”</i>
	2 – Vida prática	Sp2- <i>“Os nossos horários, têm sido sempre os mesmos, entramos às 9 h saímos ao meio-dia, depois entramos à 1 h saímos às 4 horas sempre.”</i> <i>“Antes estava em casa, e agora não...tenho de sair.”</i> - <i>“Para mim tem sido bom, os dias que eu fico em casa para mim é um martírio,”</i>	Sp2- <i>“Os meus horários não se alteraram muito porque se não estivesse no curso não estaria deitado, teria sempre qualquer coisa para fazer no bar, mas assim tenho de cumprir este horário.”</i>

		<p>Sp2.1- “Arranjamos novas amizades,”  “Estabeleci novas relações, mais três, damo-nos bem almoçamos juntas, vamos passear...”  “...e elas também me têm ajudado a passar mais o tempo.”  - “...e todos os dias convivemos.”  - “ O curso tem-me ajudado muito a sobreviver o problema que eu tive, porque enquanto estou lá e estou fazendo aquelas coisas não penso tanto em mim.”  - “...se estivesse aqui o dia inteiro em casa não sei...eu quando acabar não sei o que vai ser da minha vida...”</p>	<p>Sp2.1- “Aqui convivo principalmente com duas colegas, e outras, falamos estamos ai de vez em quando, vamos beber café juntos, passamos melhor o tempo e ajudamo-nos uns aos outros.”  - “O que mudou na minha vida desde que ando neste curso foi um bocadinho mais de responsabilidade, para cumprir as minhas obrigações...”</p>
		<p>Sp2.2- “Antes da formação estava em casa,”  - “E eu como estava já mesmo arrasca porque não tinha para onde me voltar, com duas filhas para criar e uma casa para pagar,”  - “porque o que eu ganho neste curso 192.95€ não dá para comer.”</p>	<p>Sp2.2- “...agora recebo 476 €, este dinheiro vai-se embora rápido porque eu pago 200 € de casa, depois tenho mais contas para pagar, tenho a conta da Internet.”</p>
	3 – Necessidade Profissional	<p>Sp3- “...porque eu antes da formação fui aqui para o Centro Paroquial, ainda estive lá uns meses, (...) porque estava com o subsídio e não pude recusar,”  - “Voltei para a escola/formação porque eu trabalhei numa loja e fiquei ganhando o</p>	<p>Sp3- “...trabalhei numa fábrica de fazer candeeiros, peças para candeeiros, já trabalhei nas obras, na Barragem de Alqueva à noite, estou actualmente a trabalhar num bar, á sexta e ao sábado à noite.  - “Trabalho num bar ganho 5€ à hora, das 11h às 4h da manhã, é só ao fim de semana, à sexta e ao sábado,</p>

		<i>subsídio, trabalhei 14 meses na loja dos chineses”</i>	<i>quando andei a faltar ao curso é que ia todos os dias.”</i>
		<p>Sp3.1- <i>“Não estou à espera que os computadores me dêem nenhum emprego, nem pensar nisso!”</i></p> <p>- <i>“O que eu espero é ter um trabalho para dar de comer às minhas filhas.”</i></p>	<p>Sp3.1- <i>“ Ando neste curso por falta do 9º ano, que é preciso o 9º ano para arranjar trabalho...”</i></p> <p>- <i>“O que eu gostava mais era ser segurança em Hospitais ou em supermercados. Se eu conseguir ficar na Creche não saio de Moura, se não conseguir tenho de sair, que aqui em Moura não se arranja nada.”</i></p>
	4 – Aumento do Nível de Escolaridade	<p>Sp4- <i>“ O 9º ano é que eu quero o resto não me interessa,”</i></p> <p>- <i>“mas sempre quis tirar o 9º ano, porque acho que sem o 9º ano hoje já não se faz nada...”</i></p>	<p>Sp4- <i>“Sim, senti que fui prejudicado por não ter mais habilitações em Lisboa, não conseguia arranjar trabalho nenhum, porque não tinha o 9º ano.”</i></p> <p>- <i>“É importante ter o 9º ano porque sem o 9º ano não se consegue trabalhar em lado nenhum.”</i></p>

Os Quadros 5 e 6 referem-se à **terceira** categoria/tema **III-Situação Profissional** identificada por (Sp.), tendo sido considerados os sub temas: **1-Aprendizagem dos E.F.A;** **2-Vida Prática;** **3-Necessidade Profissional** e **4-Aumento do Nível de escolaridade.** Relativamente ao primeiro sub tema procurámos saber, por um lado, a composição do currículo dos cursos (Sp1) e, por outro, se os nossos entrevistados tinham ou não adquirido novos conhecimentos (Sp1.1). No aspecto da **Vida prática** incluímos os itens: (Sp2) - Alterações dos Horários/Hábitos e (Sp2.1) Alterações emocionais/convívio; No ponto 3 que designámos por **3-Necessidade Profissional** quisemos saber o Tipo de Ocupação (Sp3) e as Aspirações Profissionais dos Indivíduos (Sp3.1); finalmente dentro desta categoria ainda incluímos o sub tema **4-Aumento do Nível de escolaridade**, especificado no item (Sp4) -Vontade de completar a Escolaridade Mínima Obrigatória.

Relativamente ao currículo dos cursos (Sp1) verificámos que este tipo de formação tem uma base teórica comum, que é composta pelas disciplinas: Português (Linguagem e Comunicação), Inglês, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e TIC, variando as práticas de acordo com a especificidade dos cursos.

Neste tipo de aprendizagem, considerada uma das modalidades de Aprendizagem ao Longo da Vida, podem distinguir-se ao nível da estrutura curricular, pelos menos três pontos: a articulação entre a formação de base (FB) e a formação profissionalizante (FP); a orientação segundo um referencial de Competências – Chave (RCC) e a existência de um processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), pois a formação válida é aquela que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos directamente pelo seu exercício.

Concretamente, em relação aos nossos inquiridos, verificamos que a Carla (ent.nº1), teve prática de costura e Jardinagem, o Fernando (ent.nº2) está a ter prática de pedreiro; que a Patrícia (ent.nº3) teve de horticultura e agora de informática e que o Marco (ent.nº4)

depois de Carpintaria, Pastelaria e Empregado de Mesa está neste momento a dar apoio a crianças numa creche de Moura, onde está a fazer o estágio do curso Apoio familiar e à Comunidade.

Todos referem que adquiriram novos conhecimentos (Sp1.1) e já concretizam actividades que antes nunca imaginaram fazer, como nos conta a Carla (ent.nº1): *“mas nunca na vida, eu pensei que com 54 anos, eu fosse aprender essas coisas...”*. É talvez a disciplina de TIC que maiores novidades apresentou aos menos jovens, uma vez que na era tecnológica em que vivemos, quase toda a gente já contactou com um computador. Na mesma linha o Fernando (ent.nº2) relata: *“tenho aprendido a mexer com os computadores, muito pouquinho...”*.

Para além disto, ambos dizem que tem aprendido algo das disciplinas teóricas como o Inglês ou melhorado no Português, que é também uma das disciplinas preferidas dos nossos indivíduos mais novos. A Patrícia (ent.nº3), refere que também ela aprendeu a mexer num computador, que continua com o gosto pelo Português e até a Matemática, que era a disciplina que não conseguia gostar parece que melhorou.

Em relação ao Marco (ent.nº4), refere as aprendizagens de uma forma geral e pensa que é o único curso onde tem adquirido novas competências, uma vez que tanto na escola como nos cursos anteriores, ele próprio reconhece não ter aproveitado o tempo como devia: *“...aprendi muita coisa nova, estou a aprender o que não quis aprender no ciclo e nos outros cursos,”*.

Vem bem a propósito o que escreveu Locqueneux. (1997), Sobre este assunto, acerca da aprendizagem ao longo da vida: *“ Não se deve empenhar de uma vez toda uma vida profissional à saída da escola, do liceu ou da universidade (...). Todos têm direito, no decurso da sua vida activa, a uma “segunda oportunidade”*.

Igualmente, parece ser possível inferir, que o Marco (ent.nº4), ao fim de algumas tentativas de aprendizagem falhadas, conseguiu encontrar rumo para a sua vida, apesar de, também neste curso, ter tido momentos de incerteza e vacilação: *“houve uma altura que estive para ser expulso, mas...dei a volta por cima.”*.

Quisemos saber se tinha mudado alguma coisa na **2-Vida Prática** das pessoas questionadas na alteração de horários (Sp2); nas Alterações Emocionais e ao nível do Convívio (Sp2.1), passando por novas relações pessoais e outras formas de ocupar o tempo e superar os problemas pessoais de alguns dos nossos envolvidos, assim como se houve ou não alterações profissionais e ao nível do vencimento (Sp2.2).

A nossa entrevistada nº 1, a Carla refere que, em relação à alteração de horários (Sp2), para ela o mais importante foi sair de casa durante o tempo que frequentou os cursos, pois a vida da casa é sempre a mesma coisa e se tiver um horário a cumprir faz-se tudo na mesma e acaba com a monotonia: *“era muito importante sair de casa, porque a casa aborrece, é sempre a mesma coisa...”*.

O Fernando (ent.nº2) diz-nos que, para ele, em termos de horários não mudou nada porque está habituado a levantar-se cedo e se não fosse o curso ia para o campo ocupar o tempo, pois é lá que gosta de estar: *“este curso, por enquanto ainda não alterou nada na minha vida prática, saio mais...”*.

Interessante verificar que as mulheres, tanto a Carla (ent.nº1) como a Patrícia (ent.nº3) referem o facto de sair de casa como um elemento positivo nas suas vidas, pois também a Patrícia realça este facto: *“Para mim tem sido bom, os dias que eu fico em casa para mim é um martírio,”*.

Os entrevistados masculinos tanto o Fernando (ent.nº3), como o Marco (ent.nº4), assinalam que se não tivessem horários a cumprir não ficariam em casa, o primeiro iria

para o campo enquanto o segundo iria para o Bar, onde trabalha aos fins-de-semana. De referir que, os horários dos cursos E.F.A onde estão integrados os nossos indivíduos têm o seguinte horário: das 9h ao meio-dia e após o período de almoço regressam à 1h até às 16h.

Todos os nossos narradores referem que alteraram comportamentos, conheceram pessoas novas ou reforçaram laços com algumas que já conheciam (Sp2.1), como comprovam as afirmações:

A Carla (ent.nº1): *“...vai a um café com as amigas, é muito diferente, quando andei no curso foi o que tive de bom, saíamos à pastelaria, ...”*;

O Fernando (ent.nº2): *“tenho arranjado amigos, praticamente o pessoal que estamos no curso, já éramos conhecidos e alguns amigos, estamos com relações mais próximas agora.”*;

A Patrícia (ent.nº3): *“Estabeleci novas relações, mais três, damo-nos bem almoçamos juntas, vamos passear...”*;

O Marco (ent.nº4): *“Aqui convivo principalmente com duas colegas, e outras, falamos estamos ai de vez em quando, vamos beber café juntos, passamos melhor o tempo e ajudamo-nos uns aos outros.”*.

Um elemento transversal nestas quatro histórias de vida, foi o facto de verificarmos que os indivíduos se sentem bem nos cursos que frequentam, que estabeleceram novos conhecimentos, que reforçaram laços com pessoas já conhecidas e que ocupam tempo num ambiente agradável e de entreajuda considerando isto, uma mais valia para os estados emocionais dos envolvidos.

No que respeita ao aspecto das Alterações Profissionais/vencimento (Sp2.2), os quatro entrevistados estavam desempregados ou tinham ocupações precárias. Referem que o subsídio de formação é muito reduzido e não lhes permite uma vida muito desafogada. A

Carla, (ent.nº1) continua em casa sem vencimento uma vez que concluiu o curso em Setembro passado, o Fernando (ent.nº2), contou-nos que recebe neste curso: *“Aqui a bolsa é de 221,65€.”* Enquanto a Patrícia (ent.nº3) é a que recebe menos dos quatro, revelando que o subsídio de formação é manifestamente insuficiente para cobrir todas as despesas familiares. Este facto, prende-se com o tempo de descontos feitas para a Segurança social, pois como já verificámos no decorrer do estudo ela foi durante muito tempo dona de casa: *“porque o que eu ganho neste curso 192.95€ não dá para comer”.*

O dinheiro que o Marco (ent.nº4) recebe também, segundo ele não lhe chega para suportar algumas despesas como já foi referido atrás: *“...agora recebo 476 €, este dinheiro vai-se embora rápido porque eu pago 200 € de casa, depois tenho mais contas para pagar, tenho a conta da Internet.”.*

No que concerne ao sub tema **3-Necessidade Profissional**, indagámos sobre o tipo de ocupação que a pessoa desempenhava à altura de iniciar o curso ou que já tinha desempenhado (Sp3) e quais as aspirações profissionais dos mesmos (Sp3.1).

Ficámos a saber que as ocupações desde a Carla (ent.nº1) que refere: *“agora estou em casa a tratar da minha mãe,”* passando pelo Fernando (ent.nº2): *“ e eu aceitei por não ter trabalho”* e pela Patrícia (ent.nº3): *“... porque eu trabalhei numa loja e fiquei ganhando o subsídio...”* até ao Marco (ent.nº4): *“Trabalho num bar ganho 5€ à hora, das 11h às 4h da manhã, é só ao fim de semana,”*. Tempos houve em que este entrevistado faltava ao curso e ficava no Bar a tempo inteiro, pois segundo ele tinha estado separado da namorada e não acordava sozinho de manhã para cumprir o horário.

Facto interessante também, foi percebermos que as pessoas envolvidas no nosso estudo, não esperam que estes cursos lhes dêem novas oportunidades de encontrar trabalho. Verificou-se um certo desânimo em relação às perspectivas futuras, no que concerne à

profissão visível nas palavras dos mesmos: A Carla (ent.nº1) refere: *“eu tenho 55 anos e parte das vezes já não nos arranjam emprego.”* Também o nosso (ent.nº2), o Fernando refere o factor idade como um possível obstáculo à contratação para um qualquer emprego: *“ainda gostava de exercer uma profissão, mas tem de ser dentro das minhas possibilidades, porque com esta idade a saúde às vezes já não vai sendo muita.”*

Relativamente aos elementos mais novos, a Patrícia (ent.nº3) e o Marco (ent.nº4), eles embora necessitem de trabalho não têm grandes expectativas em relação à saída profissional que estes cursos lhes possam dar pois tal como a Patrícia (ent.nº3) refere: *“Não estou à espera que os computadores me dêem nenhum emprego, nem pensar nisso!”*, opinião partilhada pelo Marco (ent.nº4): *“Se eu conseguir ficar na Creche não saio de Moura, se não conseguir tenho de sair, que aqui em Moura não se arranja nada.”*

Após uma análise das narrativas, verificámos que havia por parte dos nossos indivíduos um certo desencanto em relação à possibilidade de encontrarem emprego directamente relacionada com o curso frequentado, mas notámos uma grande vontade em completarem mais um nível de escolaridade.

Assim, relativamente ao sub tema **4-Aumento do Nível de escolaridade** (Sp4), verificámos que os indivíduos cujo abandono foi anterior ao 25 de Abril como é o caso da Carla (ent.nº1) completou o 6º ano, depois de adulta, mas não põe de parte a ideia de voltar para a formação para completar o 9º ano: *“apetecia-me voltar à formação, gostava ainda de fazer o 9º ano...”* o mesmo acontecendo com o Fernando (ent.nº2): *“Se pudesse ainda gostava de continuar para atingir o 9º ano,”*.

Os elementos mais novos do nosso estudo, manifestam uma vontade clara e expressa de concluir a escolaridade obrigatória considerando até que, mais importante do que os conteúdos programáticos do curso é conseguirem a certificação do 9º ano. A

opinião da Patrícia (ent.nº3): “ *O 9º ano é que eu quero o resto não me interessa,*” é também partilhada pelo Marco (ent.nº4) que refere: “*É importante ter o 9º ano porque sem o 9º ano não se consegue trabalhar em lado nenhum.*”

Tal como já referimos, estes cursos de Educação e Formação de Adultos mostram-se como uma segunda oportunidade para, habilitar as pessoas se não com outras competências profissionais pelo menos com outro nível de escolaridade, muito exigida na sociedade global e competitiva em que nos inserimos.

**Quadro 7 – Auto Estima (Antes do 25 de Abril)**

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
		Entrevistados	
		1	2
IV – Auto Estima (Ae)	1- Relacional/ Emocional	Ae1 – <i>“gostei muito das professoras, foram impecáveis, dei-me muito bem com os meus colegas”</i>	Ae1 – <i>“sim conheci pessoas novas no curso, pelo menos os formadores conheci-os de novo...os formandos conhecia-os todos...”</i>
	2- Realização Pessoal	Ae2 – <i>“se Deus quiser pode ser que ainda faça o 9º,depois de adulta já com quase 55 anos.”</i>	Ae2 – <i>“depois de uma certa idade, ainda consegui chegar mais longe do que aquilo que eu pensava.”</i>
		Ae2.1 – <i>“resolvi voltar para a escola/formação porque me sentia triste de não ter a 4ª classe”</i>	Ae2.1 – <i>“agente chega ao pé de outra pessoa e já não diz que é um analfabeto, que só tem a 4ª classe,”</i>
		Ae2.2 – <i>“sei coisas que não sabia dantes”</i> - <i>“antes de ter a 4ª classe, não sabia certas coisas, nem tribunais nem de certas coisas do governo, e hoje com os cursos que dei, de cidadania, já tenho outros conhecimentos(...) por exemplo o Inglês(...)mexer com o computador...”</i>	Ae2.2 – <i>“ter o 6º ano, já melhora um bocadinho,”</i>
		Ae2.3 – <i>“sinto-me mais valorizada,”</i> - <i>“...mas agente ter escolaridade é muito bom.”</i>	Ae2.3 – <i>“ sinto-me bem com mais escola, sinto-me menos analfabeto.”</i>

		<p>Ae2.4 – “gostava ainda de fazer o 9º ano...”</p> <p>- “...nunca é tarde para agente aprender...”</p> <p>- “O que espero do futuro...sei lá (...) como não há trabalhos não sei, com a nossa idade, somos novas para a reforma e somos velhas para emprego.”</p>	<p>Ae2.4 – “o que espero do futuro, já espero muito pouquinho, já tenho 3 netos, e com esta idade o que é que vou esperar, conseguir arranjar algum trabalho e conseguir comprar o pão do dia a dia, para ver se consigo ajudar a criar os netos, já era uma grande satisfação para mim.</p>

**Quadro 8 – Auto Estima (Pós 25 de Abril)**

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
		Entrevistados	
		3	4
IV-Auto Estima (Ae)	1- Relacional/ Emocional	Ae1 – <i>“Arranjamos novas amizades, e até que eu precisei mesmo de arranjar, para me ajudar a ultrapassar este problema que eu tive,”</i>	Ae1 – <i>“Conheci aqui pessoas novas, colegas, formadores, uma delas já a conhecia.”</i>
	2- Realização Pessoal	Ae2 – <i>“ se eu puder dar um futuro melhor que o meu...gozarem a adolescência e não se casarem na adolescência, porque isso...acho que eu nunca vou deixar fazer isso às minhas filhas,”</i>	Ae2 – <i>“Gostava de ter dinheiro, que viesse a ganhar mais, que é o que vai acontecer, quando estiver em Segurança, juntar algum, tirar a carta de condução, comprar uma casa e um dia mais tarde vir a ter filhos,”</i>
		Ae2.1 – <i>“...eu acho que se não estivesse no curso já me tinha passado.”</i>	Ae2.1 – <i>“Antes do curso sentia-me com pouca paciência, com pouca vontade, mas depois quando o comecei mudou tudo, fiquei mais ansioso, agora sinto-me melhor, estou a fazer uma coisa que é para o meu bem.”</i>
		Ae2.2 – <i>“Por enquanto a minha vida está tudo na mesma, deixe lá ver pode ser que até ao fim do curso melhore alguma coisa, ou então tenha alguma perspectiva de trabalho, que eu não estou vendo isto muito para este lado.”</i>	Ae2.2 – <i>“sim agora tenho mais vontade de aprender, e de colaborar com os colegas e professores, agora estou mais calmo, mais paciente, com vontade de aprender, ...”</i>
		Ae2.3- <i>“...se ficasse com o 9º ano sentia-me mais valorizada, para mim já era bom.”</i>	Ae2.3- <i>“...agora sinto-me melhor, estou a fazer uma coisa que é para o meu bem.”</i>

		Ae2.4- <i>“O que eu espero é ter um trabalho para dar de comer às minhas filhas.”</i>	Ae2.4- <i>“O que espero do futuro, que tenha uma vida melhor, que tenha mais dinheiro, que me possa organizar e orientar.”</i>

Ao analisarmos os Quadros 7 e 8, a **quarta** e última categoria do nosso estudo **IV- Auto Estima** identificada como (Ae), focámos a nossa atenção nos sub temas **1- Relacional/Emocional**, pretendendo saber se a frequência nos cursos E.F.A, trouxe aos indivíduos envolvidos novos conhecimentos pessoais, novos amigos ou novas relações (Ae1) e se teria havido ou não após a entrada e conclusão dos cursos, uma maior **2- Realização pessoal**. Dentro desta sub categoria quisemos saber as Aspirações Pessoais (Ae2) das pessoas; Como se sentiam antes da formação (Ae2.1); Aspectos que melhoraram nas suas vidas (Ae2.2); o Grau de realização enquanto pessoas (Ae2.3) e finalmente as Perspectivas do futuro pessoal e profissional (Ae2.4).

Um dos objectivos do estudo, era precisamente saber se a frequência nestes cursos de Educação e Formação de Adultos elevava ou não a auto estima das pessoas, na medida em que os tornava, por um lado mais escolarizados e habilitados para desempenharem outras funções, por outro se lhes permitiria outras oportunidades de trabalho, por forma a melhorarem as suas vidas pessoal e profissionalmente.

Assim sendo, verificámos que em relação ao sub tema **1-Relacional/Emocional** todos os indivíduos encontraram, após a frequência nos cursos, pessoas com as quais passaram a relacionar-se, uns aproximando-se mais, outros menos mas todos criando novos laços afectivos. A Carla (ent.nº1) reforçou muito o aspecto dos Professores/Formadores, e à excepção da Patrícia (ent.nº3) todos eles mencionam esse aspecto.

Como a Carla (ent.nº1) nos relata: *“gostei muito das professoras, foram impecáveis, dei-me muito bem com os meus colegas”*, opinião partilhada pelos outros três entrevistados. Segundo o Fernando (ent.nº2): *“sim conheci pessoas novas no curso, pelo menos os formadores conheci-os de novo...”*. Também a Patrícia (ent.nº3) refere: *“Arranjamos novas amizades, e até que eu precisei mesmo de arranjar,”* esta entrevistada diz mesmo que o facto de ter estabelecido novas relações a ajudou a superar o problema do

divórcio que estava a viver aquando da entrada no curso. O mesmo acontecendo com o Marco: *“Conheci aqui pessoas novas, colegas, formadores, uma delas já a conhecia.”*

Tivemos conhecimento pelo Director do Centro de Emprego que o curso onde a Paula (ent.nº3) está inserida não é um exemplo de sucesso, uma vez que iniciaram o curso 15 formandos e na altura do estudo frequentavam apenas 7, visto que os outros elementos, por diversas razões já tinham desistido. Mas, para a nossa entrevistada ele está a servir como terapia, para os momentos de fragilidade que a própria referiu, sendo uma mais valia na parte emocional e de relacionamento. O Marco (ent.nº4) é o único homem do seu grupo/turma, e verificámos que é muito acarinhado pelos formadores e pelos colegas.

No que concerne ao sub tema **Realização Pessoal**, mais concretamente às Aspirações pessoais (Ae2), constatámos que os indivíduos considerados no quadro antes do 25 de Abril (Quadro 7), referiram a escolaridade alcançada como o grande ponto de destaque nas suas vidas. A Carla (ent.nº1), menciona a grande vontade de um dia fazer ainda o 9º ano: *“se Deus quiser pode ser que ainda faça o 9º, depois de adulta já com quase 55 anos.”* enquanto que o Fernando (ent.nº2), pensa que o facto de ter voltado para a Formação e ficar com o 6º ano já foi uma meta aceitável atendendo à idade que tem neste momento<sup>10</sup>: *“depois de uma certa idade, ainda consegui chegar mais longe do que aquilo que eu pensava.”*

Já os nossos entrevistados considerados pós 25 de Abril (Quadro 8), mostraram aspirações pessoais diferentes, muito na base do que foram as suas vidas. Mostraram vontade de melhorar os aspectos negativos das suas vidas e acreditam mais que após a conclusão dos cursos possam encontrar uma vida melhor. Como refere a Patrícia (ent.nº1): *“ se eu puder dar um futuro melhor que o meu... gozarem a adolescência e não se casarem na adolescência,”*. O casamento na adolescência, ainda por cima traumático, é hoje aquilo

---

<sup>10</sup> Tinha 55 anos à altura do estudo

que a Patrícia não deseja para as suas filhas pois segundo ela, foi este facto, a causa de todo o mal-estar actual. Hoje, depois de dois casamentos sem sucesso, vive sozinha com as filhas.

Também o Marco (ent.nº4) anseia por uma vida melhor que passa sobretudo por ter mais dinheiro: *“Gostava de ter dinheiro... tirar a carta de condução, comprar uma casa e um dia mais tarde vir a ter filhos,”*. Hoje este indivíduo, que viveu um passado de álcool e drogas, ambiciona o mesmo que a maioria das pessoas, estabilidade e condições de vida aceitáveis, passando por ter dinheiro que lhe permita adquirir, um carro e uma casa. Manifesta também uma grande vontade em ter filhos.

Atendendo a que pretendíamos saber se a frequência nos cursos E.F.A tinha alterado ou não o sentimento das pessoas não escolarizadas, questioná-mo-las nesse sentido, sobre como se sentiam (Ae2.1), antes de iniciarem ou obterem a formação referida no estudo.

Os indivíduos menos jovens, referiram que se sentiam com pouca escola e analfabetos tal como nos diz a Carla ent.nº1) antes de frequentar o 1º curso que lhe deu equivalência à 4ª classe: *“resolvi voltar para a escola/formação porque me sentia triste de não ter a 4ª classe”*; Também o Fernando (ent.nº2) refere: *“agente chega ao pé de outra pessoa e já não diz que é um analfabeto, que só tem a 4ª classe,”* enquanto que os mais jovens mencionaram aspectos de ordem emocional, talvez porque também já possuíssem outro nível de escolaridade.

Assim a Patrícia (ent-nº3) reforça a ideia de que em casa o tempo lhe custava mais a passar: *“...eu acho que se não estivesse no curso já me tinha passado”*. A mesma postura revelou o Marco (ent-nº4): *“Antes do curso sentia-me com pouca paciência, com pouca vontade, mas depois quando o comecei mudou tudo,”*. Com base nas afirmações

atrás citadas, verificámos que os interesses e expectativas das pessoas, variam conforme a época e as vivências pessoais, sendo o passado de cada um, factor determinante nas opções de vida e nas expectativas de futuro. A frequência e/ou conclusão dos cursos melhorou assim, alguns aspectos da vida dos inquiridos.

Foi este ponto que quisemos saber e referenciámos como (Ae2.2). Para a Carla, a nossa entrevistada nº 1, as aprendizagens dos currículos são consideradas como novas e úteis competências adquiridas com reflexo importante na sua vida prática: “ *hoje com os cursos que dei, de cidadania, já tenho outros conhecimentos (...) por exemplo o Inglês (...) mexer com o computador...*” enquanto que o nosso entrevistado nº 2, o Fernando refere apenas no geral que: “ *ter o 6º ano, já melhora um bocadinho,*”.

Os indivíduos do pós 25 de Abril referidos no Quadro 8, mencionam: “ *Por enquanto a minha vida está tudo na mesma, deixe lá ver pode ser que até ao fim do curso melhore alguma coisa,*” refere a Patrícia (ent.nº3), enquanto o Marco (ent.nº4), realça apenas a predisposição em frequentar o curso e a sua postura em relação às aprendizagens que neste momento se encontram melhoradas: “ *sim agora tenho mais vontade de aprender, e de colaborar com os colegas e professores, agora estou mais calmo, mais paciente, com vontade de aprender,*”.

Nesta perspectiva, era importante saber se os nossos entrevistados se sentiam mais ou menos realizados enquanto pessoas (Ae2.3), pelo facto de terem ingressado nos referidos cursos ou de terem aumentado o seu nível de escolaridade.

Procurámos nas narrativas que recolhemos, elementos que nos clarificassem esta ideia. Ficámos a saber que todos eles se sentem mais valorizados, facto visível nas palavras da Carla (ent.nº1): “ *sinto-me mais valorizada...mas agente ter escolaridade é muito bom.*”; nas palavras do Fernando (ent.nº2): “ *sinto-me bem com mais escola, sinto-me*

*menos analfabeto.”; nas palavras da Patrícia (ent.nº3): “...se ficasse com o 9º ano sentia-me mais valorizada, para mim já era bom.”; nas palavras do Marco (ent.nº4): “...agora sinto-me melhor, estou a fazer uma coisa que é para o meu bem”.*

Verificámos que, para cada indivíduo o grau de valorização tem sobretudo a ver com o facto de superar o nível imediatamente acima daquele que possui, enquanto para o Fernando (ent.nº3), sentir-se valorizado significa concluir o 6º ano, para a Patrícia (ent.nº3) e o Marco (ent.nº4) e mesmo para a Carla, que pertence a uma geração anterior (ent.nº1), como já possuem o 6º ano, as suas realizações pessoais passam por concluir o 9ºano.

Não poderíamos terminar este trabalho, sem questionar os indivíduos sobre as suas perspectivas futuras tanto no campo pessoal como profissional (Ae2.4), partindo do pressuposto de que todos sonhamos, na medida em que a estabilidade pessoal passa por ter trabalho e remuneração, que nos permita auferir de bens considerados de primeira necessidade. Ficam as palavras ditas, dos nossos entrevistados porque são objectivas e pragmáticas em relação ao tema abordado:

A Carla (ent.nº1) refere: *“O que espero do futuro...sei lá (...) como não há trabalhos não sei, com a nossa idade, somos novas para a reforma e somos velhas para emprego.”;*

O Fernando (ent.nº2) diz-nos que: *“o que espero do futuro, já espero muito pouquinho, já tenho 3 netos, e com esta idade o que é que vou esperar, conseguir arranjar algum trabalho e conseguir comprar o pão do dia a dia, para ver se consigo ajudar a criar os netos, já era uma grande satisfação para mim.”;*

A Patrícia (ent.nº3): *“O que eu espero é ter um trabalho para dar de comer às minhas filhas.”;*

O Marco (ent.nº4): *“O que espero do futuro, que tenha uma vida melhor, que tenha mais dinheiro, que me possa organizar e orientar.”*

Verificámos que, o maior anseio dos indivíduos em estudo é conseguir arranjar trabalho, pois se para uns, os da geração anterior ao 25 de Abril, significa ajudar a criar os netos, para os mais jovens, os da geração pós 25 de Abril, ainda é criar os filhos no caso da Patrícia (ent.nº3) ou constituir família no caso do Marco (ent.nº4).

Ter trabalho, significa ter uma segurança, em termos não só económicos mas também pessoais, que lhes permita aceder a uma vida com o mínimo de condições. Querer alcançar agora na idade adulta, aquilo que a vida lhes recusou quando eram jovens parece-nos legítimo e faz-se de um esforço pessoal digno de registo.

## 7. CONCLUSÕES GERAIS

O estudo acerca do Abandono Escolar, permitiu-nos concluir que, tal como era perspectivado teoricamente, este fenómeno tem as suas origens em factores diversos como sendo as frágeis condições socio-económicas dos indivíduos e em famílias de fracos recursos visto que, os pais numa determinada, época aproveitavam a mão de obra dos filhos, como contributo importante para o sustento da família.

Verificámos também que, o Abandono poderia partir de uma certa pressão vinda do núcleo familiar como foi o caso de uma das nossas entrevistadas. Se é verdade que muitas das vezes a culpa do abandono é atribuída à escola, que não consegue motivar os jovens para os estudos por não ser capaz de apreender as necessidades individuais de cada aluno, o nosso estudo focalizou as causas sobretudo ao nível da disfunção familiar e baixos recursos económicos.

As nossas Histórias de insucesso, que conseqüentemente levaram ao Abandono, mais visíveis nos elementos mais novos deste estudo, tiveram as suas raízes no seio familiar e a causa mais directa foi os indivíduos envolvidos serem provenientes de famílias mono parentais, pois tanto o Marco (ent.nº4), que não conheceu o pai, como a Patrícia (ent.nº3) que também não viveu com o pai, foram alunos que embora se adaptassem bem à escola acabaram por abandoná-la pois, no decurso do seu percurso escolar surgiram factores externos que os levaram a interrompê-lo mesmo antes de concluir a escolaridade obrigatória.

Em toda a sociedade e também no sistema de ensino, existem estereótipos que levam a desigualdades que a escola na maioria das vezes não consegue combater. Muitas dessas desigualdades, vão originar insucessos, que por sua vez afastarão o jovem do

mundo escolar. Essas desigualdades podem passar pelo estrato social revelado no vestir, nos bens materiais e até mesmo no comportamento e atitudes. O nosso Marco (ent.nº4) foge um pouco aos padrões normais de apresentação pois usa “piercings” e sempre boné. Estas pessoas têm grupos próprios de amigos isolando-se frequentemente em hábitos e atitudes fechados aos demais elementos de uma turma ou de uma escola. Efectivamente, o insucesso escolar, nas suas várias formas, condiciona a pessoa ou talvez o contrário também seja verdade.

Nos casos em análise o insucesso dos mais jovens (que considerámos relativos a uma época, pós 25 de Abril) contribuiu para que os jovens se sentissem mal no ambiente escolar e se desse a ruptura com a escola. Os entrevistados atrás referidos, quando começaram a ter vidas paralelas à escola, no caso da Patrícia o namoro e do Marco o consumo de álcool e drogas, fugiram aos parâmetros normais de comportamento e o insucesso surgiu de imediato verificando-se reprovações e conseqüentemente abandono. A forma mais visível de insucesso escolar é sem dúvida a reprovação.

Em relação ao meio familiar, é inquestionável a influência que as características deste, tem sobre os modos de vida dos jovens e sobre as decisões que estes tomam. A escolaridade dos progenitores está intimamente relacionada com a escolaridade dos filhos, havendo uma relação positiva entre a escolaridade, sobretudo da mãe e a escolaridade dos filhos. As características económicas das famílias também condicionam a frequência dos filhos, assim como as actividades desenvolvidas pelos pais.

A componente económica, pode ter intervenção directa no prosseguimento dos estudos, uma vez que existem, apesar do ensino ser, por lei, gratuito, despesas escolares que os pais não podem evitar, nem suportar. Essas “pequenas” despesas podem ser incomportáveis para um grande número de famílias, que não têm um emprego muito bem remunerado. Os empregos, no sector primário, são maioritariamente empregos que não

permitem auferir um rendimento muito elevado, pelo que torna difícil corresponder às exigências económicas impostas pela escola.

Num meio rural, a agricultura, foi a actividade principal, sobretudo a que se reporta a dois dos nossos entrevistados, embora seja nos nossos dias e na nossa região no geral uma actividade que não absorve muitos braços e que continua a ser desenvolvida pelo Fernando (ent.nº2) como actividade secundária ou como “hobbie”.

Contrariamente ao que se passava há uns anos atrás, hoje, os jovens já não são requisitados para ajudar neste tipo de tarefas. A agricultura já não rouba braços, mas já roubou à população jovem. Antes, no período a que nos reportámos, antes do 25 de Abril, os jovens acompanhavam os pais nas suas actividades, maioritariamente na Agricultura ou na criação de gado.

Isto diz respeito, particularmente, aos jovens cujos progenitores desenvolviam uma actividade por conta própria ou mesmo por conta de outrem que foi o que aconteceu com os nossos sujeitos considerados antes do 25 de Abril. Naquela época, os jovens eram levados a ‘ajudar’ os pais nas suas actividades principais, para contribuírem para o sustento da família, causa principal do Abandono.

A juntar a esta situação há que ter em conta que algumas pessoas viviam no campo e portanto era-lhes impossível aceder à escola. Quando a distância era grande o jovem tinha dificuldades acrescidas, como foi o caso de um dos nossos adultos estudados. Este facto, deixou o jovem, na altura imperativamente afectado e sem possibilidade de continuar a partir da 4ª classe, que à época era o que a maioria das pessoas possuíam.

A desvalorização que os progenitores demonstraram pelos estudos também teve alguns efeitos sobre os indivíduos. Numa casa onde não se valoriza a formação escolar,

difícilmente a pessoa se sentirá motivada para prosseguir os estudos. Foi o caso dos nossos sujeitos, que tinham na sua maioria pais não escolarizados.

É neste contexto e, porque não há uma resposta de emprego para todos aqueles que abandonam a escola, que surgem muitas vezes os cursos E.F.A (Educação e Formação de Adultos). Estes cursos, tentam por um lado, suprir as lacunas escolares dos não habilitados e por outro, mantêm as pessoas ocupadas, reduzindo a taxa de desemprego e dando-lhes algumas qualificações que podem ser aproveitadas no futuro. Embora a bolsa de Formação, varie de curso para curso e seja relativamente baixa, acaba por ser, como constatámos neste trabalho, um estímulo para permanecer no curso, perspectivando também a possibilidade de um dia vir a ter uma vida melhor.

Em jeito de conclusão, é perfeitamente, legítimo declarar que o nosso estudo mostrou-nos que o Abandono Escolar teve os seus focos de origem nos sectores da Família e da Sociedade. A influência que cada um destes sectores teve na vida dos jovens envolvidos foi decisiva nas tomadas de decisão. As pressões de cada sector, actuando isoladas ou conjuntamente, deram origem a situações de Abandono Escolar, que nalguns casos pode não ter efeitos drásticos instantâneos, mas que serão sentidas como tal no futuro. As pressões que cada entidade exerce sobre o jovem como a necessidade de trabalhar e contribuir para o orçamento familiar, a pressão para casar, os fracos recursos económicos e sociais passando pela distância da casa à escola ou mesmo a falta de uma família coesa, determinou fortemente a decisão dos nossos sujeitos em abandonar a escola.

Os projectos de vida a longo prazo, normalmente não têm sucesso, neste tipo de famílias.

## **8. LIMITES E RECOMENDAÇÕES**

É sempre de considerar o facto do nosso objecto de estudo se centrar em comportamentos e atitudes muito específicas relatadas através das narrativas “Histórias de Vida” centradas no que a pessoa humana tem de mais íntimo e personalizado. Daí, devermos inferir que o facto, embora não constatado, de que sermos pessoas conhecidas poder de alguma forma influenciar o teor das respostas a algumas questões. Sabemos que a avaliação feita não é simples nem linear pois para além das respostas a saber e estudar os comportamentos podem evidenciar outras atitudes, crenças, hábitos, etc.

Existe também o problema da fuga à verdade nas respostas dadas, quer pelo desejo de agradar, quer pelo receio de se estar a ser avaliado e julgado. É de considerar existir a possibilidade de uma má compreensão das perguntas, ou insegurança quanto às próprias atitudes, traduzindo-se tais imponderáveis em respostas menos acertadas ou ainda a tendência do inquirido em escolher pontos mais centrais do agrado do entrevistado, ainda que tivéssemos tentado atenuar essa possibilidade.

A limitação anteriormente identificada é extensiva ao âmbito do nosso estudo. Ao procurar indagar sobre a vida privada e passado dos indivíduos em causa, pode ser interpretada como forma de intromissão na vida particular de cada um que, fugindo nalguns casos ao padrão normal de comportamento, eventualmente provocaria alguma retracção por parte dos mesmos.

Penso que o aspecto do entrevistador ser conhecido num dos casos foi elemento facilitador para a fluência e à vontade do diálogo, embora não sentíssemos grandes obstáculos nos casos em que tomámos contacto com as pessoas pela primeira vez. Sentimos algumas recusas de outros formandos, também dos cursos E.F.A, que não se

disponibilizaram para participar, nem procuraram saber qual o objectivo do estudo. Tudo se tornou mais fácil com o encaminhamento e colaboração dos técnicos do Centro de Emprego de Moura, onde realizámos algumas das entrevistas.

A aplicação do estudo em indivíduos a frequentar os cursos de Educação e Formação com mais idade, porque entendemos marcar uma divisão histórico temporal, revelou-se outro obstáculo uma vez que em Moura não havia pessoas/formandos que correspondessem ao pré estabelecido para este estudo. Por isso, foi necessário ir a Vila Nova de S. Bento, onde encontrámos o Fernando, formando muito disponível e que nos foi muito útil para a recolha de dados de acordo com os objectivos definidos.

Pensamos que as entidades envolvidas, o Ministério da Educação e o Instituto do Emprego e Formação Profissional se mostraram muito sensibilizadas com os objectivos do estudo e foram elementos facilitadores para a recolha de dados. Neste âmbito, e só por isso, foi possível concretizar este trabalho.

A análise e tratamento dos dados deste trabalho, fornecer-nos-á a base empírica para futuras investigações. Ao analisar as causas de Abandono Escolar de algumas pessoas, e o conseqüente regresso à Educação/Formação pretendemos principalmente deixar pistas, que sustentem intervenções desejáveis e possíveis e contribuam para evitar o absentismo escolar em determinado tipo de público.

## BIBLIOGRAFIA

ACIDI, (2006). (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural), I.P.  
UNESCO: *Projecto Nacional Contra o Abandono Escolar Motiva Crianças com Artes.*

Disponível em:

<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1264>.

AGÊNCIA NACIONAL, (2006). Programa A.L.V (aprendizagem ao Longo da vida).

Disponível em: <http://alv.addition.pt>.

ALVES, N. (1998). *Escola e Trabalho*. In Cabral, Manuel VILLAVERDE.

ANTÓNIO, A. (2004). *O Outro lado do Espelho-Sentimentos, Vivências, Imaginários*  
(*Professores no Lugar do Morto*. Edições ASA.

ARROTEIA, J. (1991). *Análise Social da Educação-Indicadores e conceitos*. Roble  
Edições, Lda.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARTHES.R. (1972). *Le degré Zéro de l'écriture*. Paris, Seuil, Trad. portuguesa, Lisboa, (1981): Edições 70

BELL, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A. (coord.), (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BENAVENTE, A.CAMPICHE, J.SEABRA, T. & SEBASTIÃO, J. (1994). *Renunciar à Escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições.

BLOG DA FORMAÇÃO, (2000). Disponível em:

<http://blogdaformacao.wordpress.com/2007/01/18/alv-aprendizagem-ao-longo-da-vida-conceitos>.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

BRAVO NICO, J. (2004). *Aprender no Alentejo – I Encontro Regional de Educação*.

Fundo Social Europeu/Universidade de Évora.

CANÁRIO, R. (1995). *Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?* Lisboa:

Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*, Lisboa:

Educa Lisboa.

CANÁRIO, R. (2003). *Sinapse On-line*. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u504.shtml>.

CARNEIRO, R. (2000). *20 Anos para vencer 20 Décadas de Atraso Educativo. In O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades*. Lisboa: DAPP-ME.

CHARLOT, B. e GLASMAN, D. (1998). *Les Jeunes, L`insercion, L`emploi*. Paris: PUF.

DELORS, J. (1999). UNESCO, São Paulo: Cortez Editora. Disponível em:

<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm#Pistas%20e%20recomendações>.

DIRECÇÃO GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (2004). [\*Reconhecimento e validação de competências: instrumentos de mediação\*](#). Lisboa: DGFV.

EDWARD, S. (1967). *Anthropologie*. Paris : Ed. De Minuit.

FAY, C. (1995). "A Educação faz a Diferença": Educação Básica – Novos Desafios Para o Século XXI. Disponível em:

[http://www.cursoverao.pt/c\\_1995/FA Y001.html](http://www.cursoverao.pt/c_1995/FA Y001.html).

F.E.N.P.R.O.F – FEDERAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES. (2005). Disponível em:

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=59&doc=604&mid=115>.

F.E.N.P.R.O.F – FEDERAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES. (2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em:

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174&mid=115->.

FREIRE, P. (2005). *Projecto Memória*. Disponível em:

[http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/06\\_pensamento\\_frases.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/06_pensamento_frases.html).

GIASE-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). *Sistema Educativo Português-Situação e Tendências 1990-2000*. Disponível em:

<http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/sep.pdf>.

GRACIO, S. et alt (org.). (1882). *Sociologia da Educação II – A Construção das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

I.E.F.P- INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. (2007). Disponível em:

[http://portal.iefp.pt/portal/page?\\_pageid=117,104268&\\_dad=gov\\_portal\\_iefp&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IEFP](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104268&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP).

ITURRA, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar – Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Escher Publicações.

ITURRA, R. (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra - Ensaio de Antropologia Social sobre o insucesso Educativo*. Escher Publicações.

JORNAL DE NOTÍCIAS, (2005). Abandono Escolar. Disponível em:

[http://jn.sapo.pt/2005/04/12/sociedade/taxa\\_abandono\\_escolar\\_esta\\_394.html](http://jn.sapo.pt/2005/04/12/sociedade/taxa_abandono_escolar_esta_394.html).

JORNAL DE NOTÍCIAS, (2006). Cursos Divididos em Módulos. Disponível em:

[http://jn.sapo.pt/2006/10/24/economia\\_e\\_trabalho/cursos\\_mais\\_curtos\\_e\\_divididos\\_modul.html](http://jn.sapo.pt/2006/10/24/economia_e_trabalho/cursos_mais_curtos_e_divididos_modul.html).

LESSARD-HÉBERT. (1996). *Pesquisa em Educação*. Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.

LOPES, J. (1997). *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento, pag.70.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GAERI (Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais). (2007). Disponível em: <http://www.gaeri.min-edu.pt/index.asp?doc=10080>

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL, PEETI (Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil), (2003). Disponível em: [http://www.peti.gov.pt/peeti\\_menu.asp?menuID=3](http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=3).

PAIS, JOSÉ MACHADO. (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editora.

PATRÍCIO, M. F. (1995). *Educação e Meios Rurais – Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*. Actas do Seminário realizado em 19 de Junho em Évora. CNE.

PNPAE, (Plano Nacional da Prevenção e Abandono Escolar). (2004). Disponível em :  
[http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/579BB849-F5AF-40CD-84B8-7BDABD5FF474/0/PNAPAE\\_sintese.pdf#search=%22taxa%20de%20abandono%20escolar%20em%20portugal%22](http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/579BB849-F5AF-40CD-84B8-7BDABD5FF474/0/PNAPAE_sintese.pdf#search=%22taxa%20de%20abandono%20escolar%20em%20portugal%22).

POIRIER, J. et alt. (1999). *Histórias de Vida*. Celta Editora.

ROMÃO, J. (2001). *Saberes Necessários à Educação no Século XXI*. Texto apresentado no VIII Congresso Sul-Brasileiro de Qualidade na Educação, em 17 de abril de 2001, em Joinville (SC). Disponível em:

<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/283/boltec283b.htm>.

ROSA, E. (2005). *Jornal A página*. Disponível em:

<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3683->

ROSA, R. (2006). *Em 2006 o Abandono Escolar Aumentou em Portugal*. Disponível em:

[http://resistir.info/e\\_rosa/abandono\\_escolar.html](http://resistir.info/e_rosa/abandono_escolar.html).

SANTOS, S. A. (1990). *Educação de Adultos. Educação Para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.

SILVA, A. (1989/ 1996 (3ª)). *Educação de Portugal*, Lisboa, Ulmeiro, *Textos Pedagógicos*, ed. cit., vol. I, pp. 89-151.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

UNESCO, (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo 1997. Declaração Final e agenda para o Futuro*. Lisboa: ME – SEIE.

WIKIPÉDIA, Metodologia, (2007). Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org>

## ANEXOS

## ANEXO I

## GLOSSÁRIO

Para um melhor entendimento da investigação apresentamos de seguida um conjunto de conceitos utilizados e o seu respectivo significado.

Abandono – acto de abandonar; desamparo total; desistência; cedência; renúncia; desprezo.

Adulto – aquele que saiu da idade da adolescência e atingiu a maioridade; crescido; que alcançou a maturidade intelectual.

Auto estima – diz respeito à estima que cada indivíduo tem de si próprio, à opinião favorável de si mesmo.

Competência – idoneidade; aptidão; capacidade; poder.

Educação – acto ou efeito de educar; aperfeiçoamento das faculdades humanas; instrução; ensino.

Educação de Adultos – instrumento ao serviço de uma adaptação individual, diferente da concepção educativa, orientado para o aperfeiçoamento pessoal e transformação pessoal.

Época de formação – período onde o indivíduo conquista competências e conhecimentos, que lhe permitem alternar determinados comportamentos.

Formação – acto ou efeito de formar ou de se formar

História de Vida – método biográfico de pesquisa científica, em que o objecto de estudo é o indivíduo, na sua singularidade.

Insucesso – falta de bom êxito; mau resultado; falta de eficácia; fracasso

.

**ALGUMAS SIGLAS UTILIZADAS:**

A.L.V – Aprendizagem ao Longo da Vida.

E.F.A – Educação e Formação de Adultos.

O.C.D.E – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

P.E.A.R.A – Plano de Educação de Adultos para a Região Alentejo.

P.N.A.P.A.E – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.

P.R.O.D.E.P – Programa de Desenvolvimento Educativo Português.

Q.R.E.N – Quadro de Referência Estratégico Nacional.

R.V.C.C – Reconhecimento e Validação de Competências Chave.

U.N.E.S.C.O – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

## ANEXO II

## Guião da Entrevista

### Objectivos Gerais:

- Identificar as causas do abandono escolar, de adultos em contexto de Formação;
- Compreender de que forma os cursos E.F.A completam a escolaridade obrigatória e promovem a auto estima das pessoas.

Blocos	Objectivos	Questões	Observações
<b>A – Legitimação da entrevista</b>	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1- Informar em traços gerais, a finalidade deste trabalho de investigação; 2- Pedir a colaboração e salientar a importância do seu contributo para a elaboração deste trabalho; 3- Garantir o anonimato; 4- Solicitar autorização para gravar magneticamente a entrevista.	Tempo previsto: 30m
<b>I – Perfil Social</b>	- Recolher dados sobre o contexto social e a origem geográfica do indivíduo que possam ter contribuído para o abandono;	1- Como é constituído o seu agregado familiar? 2- Os seus pais andaram na escola? 3- Qual a sua profissão? 4- Como gosta de ocupar os seus tempos livres? 5- Lembra-se do 25 de Abril? Como o Recorda?	Contexto sócio/histórico/político antes e pós 25 de Abril

<p><b>II – Trajectória Escolar/Formativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o Percurso escolar dos indivíduos;</li> <li>- Compreender o modelo de escola, antes e depois do 25 de Abril;</li> <li>- Compreender as razões do abandono escolar;</li> <li>- Conhecer o percurso formativo dos indivíduos em estudo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Com que idade iniciou a escola?</li> <li>2- Com que idade abandonou a escola?</li> <li>3- O que mais gostou na escola?</li> <li>4- O que menos gostou na escola?</li> <li>5- Porque abandonou a escola?</li> <li>6- O que fez depois de sair da escola?</li> <li>7- Sentiu-se prejudicado por não ter mais habilitações?</li> <li>8- Com que idade regressou à formação?</li> <li>9- Porque voltou à formação?</li> <li>10- Quantos cursos já frequentou?</li> <li>11- Que cursos foram?</li> <li>12- Qual a duração dos mesmos?</li> </ol>	
<p><b>III – Situação profissional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher a opinião dos entrevistados sobre o contributo da formação dos cursos E.F.A;</li> <li>- Perceber se houve ou não alteração dos hábitos das pessoas, após a frequência nos cursos;</li> <li>- Conhecer as motivações que levaram os indivíduos em causa a fazer formação;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Quais são as disciplinas que compõem o (s) curso (s)?</li> <li>2- O que aprendeu de novo?</li> <li>3- O que mudou na sua vida, desde que iniciou o curso: (horários, hábitos)?</li> <li>4- Estava desempregado?</li> <li>5- O que fazia antes de iniciar o curso?</li> <li>6- O que espera conseguir com esta formação?</li> </ol>	
<p><b>IV – Auto Estima</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as alterações relacionais/emocionais efectuadas nos sujeitos em estudo;</li> <li>- Perceber se houve realização pessoal e profissional após a conclusão do (s) curso(s).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Conheceu pessoas novas desde que frequenta este curso?</li> <li>2- Como se sentia antes de iniciar o curso?</li> <li>3- Sente-se mais valorizada, enquanto pessoa por ter mais habilitações?</li> <li>4- O que espera do futuro?</li> </ol>	

## ANEXO III

## **Entrevista 1-Carla**

**Entrevistadora: Como é constituído o seu agregado familiar?**

**Entrevistada:** Tenho dois irmãos, um rapaz e uma rapariga, a minha família dávamos todos muito bem, (...) Tenho 4 filhos, fui muito feliz com os meus filhos. Tomo conta aqui da casa, o meu marido é pedreiro e eu estou em casa, eu é que faço a lida da casa, faço a lida da casa da minha mãe. Os meus filhos já estão independentes, já estão todos casados, os dois rapazes e a rapariga, tenho seis netos, tenho 4 netas e dois netos três filhos estão na Suíça, os dois rapazes e uma rapariga mais nova e a rapariga mais velha está cá em Portugal. Neste momento estou sozinha com o meu marido e sinto-me feliz.

**Entrevistadora: Os seus pais andaram na escola?**

**Entrevistada:** A minha mãe viveu...coitada, ficou sem pais aos 11 anos, penou muito, nunca foi à escola, não sabe ler, é uma analfabeta, não iam tinham que começar a trabalhar.

**Entrevistadora: Qual a sua profissão?**

**Entrevistada:** Neste momento estou em casa, frequentei o curso do 6º ano acabei em Setembro e agora estou em casa, estou a tratar da minha mãe, que já tem 85 anos, porque ela não quer ir para o lar e então pediu-me para eu ficar a tratar dela.

**Entrevistadora: Como gosta e gostava de ocupar os seus tempos livres?**

**Entrevistada:** Eu, nos tempos livres do trabalho fui à costura, aprendi a fazer as minhas coisinhas, a dar os meus pontinhos (...). Gostava de brincar à apanhada, ao cântaro quando vinha o Carnaval, fazíamos rodas. No Natal estávamos sempre ansiosos, de vir o Natal para pôr a bota na chaminé. Os meus pais, de noite punham os chocolates na bota e nós quando acordávamos era uma alegria muito grande, quando víamos as botas cheias de chocolates. Gostava de brincar à apanhada, ao cântaro quando vinha o

Carnaval, fazíamos rodas. No Natal estávamos sempre ansiosos, de vir o Natal para pôr a bota na chaminé. Os meus pais, de noite punham os chocolates na bota e nós quando acordávamos era uma alegria muito grande, quando víamos as botas cheias de chocolates. Agora ocupo os tempos livres, faço crochet, vou dar uns passeiozinhos quando posso e é assim a vida...

**Entrevistadora: Lembra-se do 25 de Abril? Como recorda essa época?**

**Entrevistada:** Antes, vivia-se muito mal, no meu tempo quando era solteira viveu-se mal, porque os ordenados eram um pouco baixos e vivia-se muito mal, nós não tínhamos o que temos hoje. Recordo-me do 25 de Abril, estava no hospital que eu fiquei muito mal do meu filho, e ouvia-se um alvoroço muito grande e as freiras, no hospital aqui de Moura era as freiras e as empregadas disserem que tinha havido uma revolução em Lisboa, que as tropas andava tudo pelas ruas, pronto tinha sido o 25 de Abril. Não sabia, nós não sabíamos o que era. Sim, lembro-me que, nós não podíamos falar antes do 25 de Abril, que parte das pessoas iam presas, não se podia falar do governo, não se podia falar dessas coisas e veio o 25 de Abril e foi onde temos tido mais liberdade para falar e pronto, (...) foi bom a malta nova deixar de ir para o Ultramar (...).

**Entrevistadora: Com que idade iniciou a escola?**

**Entrevistada:** Fui para a escola com sete anos. (...) Chumbei dois anos na escola primária, eu não sei se foi na 2ª ou na 3ª, andei 2 anos na 3ª, passei para a 4ª, eu desconfio que ainda andei na 4ª, eu andei na 4ª e não a fiz. Andei 2 anos na 3ª e depois andei na 4ª e não a fiz.

**Entrevistadora: Com que idade abandonou a escola?**

**Entrevistada:** Sai da escola com 13 anos, depois fui trabalhar e já não fiz a 4ª classe. (...) Andei até à quarta mas não a fiz. Saí depois da escola com treze anos para ir trabalhar.

**Entrevistadora: O que mais gostou na escola?**

**Entrevistada:** Gostei muito da escola. Nós dávamos Ciências, dávamos Matemática, História, estudávamos a tabuada, as contas era tudo feito por tabuada, gostei muito, andei até à quarta classe mas não a fiz. A professora falava e agente ouvia e depois tínhamos de explicar, tínhamos de estudar e depois dizíamos lá, tínhamos de decorar. Nos exames era uma festa, agente levávamos uma roupinha nova, todas muito bonitas.

Penso que no meu tempo agente aprendia mais na escola, eu dei História, Ciência da Natureza, problemas, contas, era tudo escrito sem máquina calculadora e agora é tudo feito à base de calculadoras e não puxam tanto pela cabeça.

(...) No recreio, brincávamos também à apanhada, às rodas, brincávamos na rua, dávamos todas bem com as minhas colegas. Gostei das minhas professoras, havia lá civilização, educação, eu trazia os trabalhos para fazer em casa e fazia.

**Entrevistadora: O que menos gostou na escola?**

**Entrevistada:** Chumbei dois anos na escola primária, (...) Depois eram os exames (...) Iam outros professores e perguntavam História, perguntavam Ciências, líamos, fazíamos umas contas, problemas, os mapas, os rios... agente sabíamos isso tudo, hoje não se dá nada dessas coisas, a rapaziada não sabe fazer uma conta sem ser com a calculadora. Tínhamos um caderno, uma lapiseira que era das de tinteiro, de aparo e pronto...fazíamos assim as coisas. Tínhamos que decorar as tabuadas tínhamos que saber tudo e hoje não, sim está tudo mais facilitado (...) Não era uma aluna muito boa mas fazia, fazia por isso.

**Entrevistadora: Porque abandonou a escola?**

**Entrevistada:** A vida era muito difícil, os meus pais eram muito pobres, tive que os ajudar e então tive que sair da escola já não pude continuar. Sofri muito...a

escola ficou para trás. Saí depois da escola com 13 anos para ir trabalhar (...) até à idade de 48 anos que eu fiz a 4ª classe (...) antes de ter 4ª classe era uma analfabeta, era, tinha a 3ª classe e não sabia muita coisa da escola, já há 40 e tal anos que tinha deixado...nunca tive possibilidades de a fazer ...(a 4ª classe).

**Entrevistadora: O que fez depois de sair da escola?**

**Entrevistada:** O primeiro trabalho que fiz foi azeitona com 13 anos, penei muito atrás dos meus pais, a chover, sem fatos de borracha, chegava pingando a casa, (...). Comecei a namorar tinha 15 anos e namorei sete anos. (...). Nos tempos livres do trabalho fui à costura; (...) pronto e depois quando tinha 20anos, 21 casei, tenho um bom marido, namorámos sete anos, depois casei, ao fim de dois meses engravidei.

**Entrevistadora: Sentiu-se prejudicado por não ter mais habilitações?**

**Entrevistada:** Antes de ter a 4ª classe, era uma analfabeta, era, tinha a 3ª classe e não sabia muita coisa da escola; não sabia certas coisas, nem tribunais nem de...certas coisas do governo, e hoje com os cursos que dei, de cidadania de certas coisas, já tenho outros conhecimentos, já oiço falar certas coisas na televisão já dou atenção, já sei o querem dizer, por exemplo o Inglês certas coisas, já percebo alguma coisa, mexer com o computador, (...) o dinheiro também faz jeito que a gente sem dinheiro não se governa, se eu tivesse um ordenadinho era melhor que só o do marido, sempre poderia ajudar os meus filhos melhor.

**Entrevistadora: Com que idade regressou à formação?**

**Entrevistada:** Até à idade de 48 anos que eu fiz a quarta classe. (...) Fiz a 4ª classe e agora com 54 anos fiz o 6º ano.

**Entrevistadora: Porque resolveu voltar à escola/Formação?**

**Entrevistada:** Resolvi voltar para a escola/ formação porque me sentia triste de não ter a 4ª classe, nunca tive possibilidades de a fazer, depois surgiu este curso de

costura para fazer a 4ª classe e eu fiz. Apetecia-me voltar à Formação, gostava ainda de fazer o 9º ano, mas agora não posso porque estou a tomar conta da minha mãe, tenho pena de a deixar sozinha.

**Entrevistadora: Quantos cursos já frequentou?**

**Entrevistada:** Fiz dois cursos de Formação, o da 4ª e o do 6º ano.

**Entrevistadora: Que cursos foram?**

**Entrevistada:** Corte e Costura e Jardinagem.

**Entrevistadora: Qual a duração dos mesmos?**

**Entrevistada:** O primeiro curso durou dez meses, fomos para lá dia 27 de Dezembro de 1999 e acabámos em Novembro de 2000. O segundo foi 8 meses, não chegou bem aos 8 meses, fui para lá dia 13 de Fevereiro e acabámos dia 16 ou 17 de Setembro, para ai assim...

**Entrevistadora: Quais são as disciplinas que compõem o(s) curso(s)?**

**Entrevistada:** As disciplinas do 1º curso, eram as mesmas da 4ª classe: Português, Matemática e Estudo do Meio; a prática era Costura, as do 2º eram: Jardinagem, era Inglês, Português, Matemática, Cidadania e Tecnologia, TIC.

**Entrevistadora: O que aprendeu de novo?**

**Entrevistada:** Sei coisas que não sabia dantes, pronto e agora uma pessoa aprende muita coisa na vida. Eu não sabia o que eram os computadores, via-os na televisão e não sabia o que era, aprendi a abrir, a escrever textos, a desenhar, pronto escrevíamos os textos e depois tínhamos que os passar para o computador. Nem imaginava aprender a lidar com o computador (...) não tenho computador em casa, se tivesse ia praticando, mas nunca na vida eu pensei que com 54 anos, eu fosse aprender essas coisas...E Matemática, as reduções, tudo (...) hoje com os cursos que dei, de cidadania de certas coisas, já tenho outros conhecimentos, (...) Os cursos serviram para

ter outros conhecimentos, outras coisas que eu não sabia, pronto despachar papelada é diferente.

**Entrevistadora: O que mudou na sua vida desde que iniciou o curso?**

**Entrevistada:** Fiz a 4ª classe, gostei muito da minha professora, da modista também, No Verão, quando estava no curso, foi o casamento da minha filha e o professor Paulo, que era o de Jardinagem, deu um teste para agente estudar em casa e eu sem ter vagar, punha o papel das perguntas em cima da mesa e ia fazendo o jantar e estudando. É muito difícil, era muito importante, sair de casa porque a casa aborrece é sempre a mesma coisa, e se nós andarmos a trabalhar fazemos as coisas á mesma (...) e sair de casa agente conviver com pessoas, sempre aqui em casa é muito chato, um dia e outro, é sempre a mesma coisa, é passar a ferro, todos os dias a mesma coisa e trabalhar agente anda divertida e agente convive, vai a um café com as amigas, é muito diferente quando andei no curso foi o que tive de bom, saímos à pastelaria convivíamos conversava com os professores, com as minhas colegas distraia, aprendi muito, muito...

**Entrevistadora: Estava desempregado (a)?**

**Entrevistada:** Tomo conta aqui da casa, o meu marido é pedreiro e eu estou em casa é que faço a lida da casa, faço a lida da casa da minha mãe.

**Entrevistadora: O que fazia antes de iniciar o curso?**

**Entrevistada:** Não tenho ordenado... quer dizer assim empregos não tenho mas sinto-me com outra formação (...) trabalho nada, estou em casa sem trabalho. Se eu tivesse um ordenadinho era melhor que só o do meu marido, sempre poderia ajudar os meus filhos melhor.

**Entrevistadora: Qual é o seu vencimento?**

**Entrevistada:** Não tenho ordenado, neste momento estou em casa, como trato da minha mãe ela ajuda-me com a reforma dela, porque sou eu que lhe faço tudo, desde comida a limpeza tudo.

**Entrevistadora: O que espera conseguir com esta formação?**

**Entrevistada:** Espero saber mais, para me saber dirigir a certas repartições e ter mais conhecimentos, só para isso para trabalho nada (...) não sei daqui para a frente, como não há trabalhos, não sei e com a nossa idade, somos novas para a reforma e somos velhas para emprego. Nós vamos a qualquer lado e perguntam logo pela idade, eu tenho 55 anos e parte das vezes já não nos arranjam emprego.

**Entrevistadora: Conheceu pessoas novas desde que iniciou este curso?**

**Entrevistada:** Sim, conheci as professoras e gostei muito delas, foram impecáveis, dei-me muito bem com os meus colegas, as professoras gostam muito de mim e eu gostei muito delas. Convivíamos, conversávamos com os professores, com as minhas colegas, distraía, aprendi muito, muito... agente vai a um café com as amigas, é muito diferente, quando andei no curso foi o que tive de bom, saíamos à pastelaria ...

**Entrevistadora: Como se sentia antes de iniciar o curso?**

**Entrevistada:** Antes de ter a 4ª classe era uma analfabeta, era, tinha a 3ª classe e não sabia muita coisa, já há 40 e tal anos que tinha deixado a escola (...) dantes ia ao centro de Emprego, perguntavam-me a escolaridade e eu não tinha nem sequer a 4ª classe, sentia-me analfabeta e hoje já chego além, perguntam-me e digo que tenho o 6º ano antes era uma pessoa analfabeta, sinto-me muito feliz por isso. Nunca na vida eu pensei, nem imaginava aprender a lidar com o computador, uma pessoa agora esquece porque nunca mais lhe peguei mas aprendi nessa altura, não tenho computador em casa, se tivesse ia praticando, mas nunca na vida eu pensei que com 54 anos eu fosse aprender essas coisas...

**Entrevistadora: Sente-se mais valorizada, enquanto pessoa por ter mais habilitações?**

**Entrevistada:** Sinto-me mais valorizada porque aprendi alguma coisa...sim tenho outra formação que não tinha antigamente (...), agora estes dois cursos vieram a valorizar-me mais. A minha situação de ir a qualquer lado e saber como pessoa, então gostei muito de andar nestes dois cursos.

**Entrevistadora: O que espera do futuro?**

**Entrevistada:** Ainda gostava mas...sou um bocadinho...com 55 anos, mas nunca é tarde para a gente aprender. Se Deus quiser, pode ser que ainda faça o 9º, depois de adulta já com quase 55 anos. Se tiver trabalho, também faz falta agente ganhar, mas agente ter escolaridade é muito bom.

## **Entrevista 2 – Fernando**

**Entrevistadora: Como é constituído o seu agregado familiar?**

**Entrevistado:** Éramos 4 irmãos, vivi sempre com os pais até depois de casado, mesmo em casado continuei em casa, até eles falecerem. Hoje, o meu agregado familiar, em casa estou eu e a minha mulher, tenho dois filhos, mas já são casados, cada um tem a sua casa, deles.

**Entrevistadora: Os seus pais andaram na escola?**

**Entrevistado:** Os meus pais, nem o meu pai, nem a minha mãe sabiam ler nem escrever, só os meus irmãos como eram mais velhos é que já sabiam ler e escrever mas o que tinha mais de tudo só tinha a 3ª classe.

**Entrevistadora: Qual a sua profissão?**

**Entrevistado:** Trabalhei com o meu pai sempre até ir para a tropa, depois fui trabalhador rural que não é a mesma coisa, que ser agricultor, é trabalhar por conta de outrem, na altura da reforma agrária, tinha pouco tempo de casado e não havia possibilidades lá em casa, tive que sair a ganhar alguma coisa para dar de comer ao meu filho que já tinha e estava à espera de outro. Fui guarda-florestal nestes últimos anos, depois voltei novamente para a agricultura quando o meu pai faleceu, voltei a tomar conta da agricultura, isto foi há 14 anos.

**Entrevistadora: Como gosta e gostava de ocupar os seus tempos livres?**

**Entrevistado:** Antigamente os brinquedos fazíamos nós com um bocado de cana, um bocado de cortiça, fazíamos charruas para lavrar, fingíamos animais...outras vezes brincávamos com animais, com cabritos pequenos, animais pequenos que agente tinha (...) brincávamos juntos á calha, ao pião (...) na juventude o mais interessante eram os bailaricos que se faziam no campo (...) Hoje, nos meus tempos livres vou para o campo, que eu gosto muito do campo (...) entretenho-me lá no terreno a semear um

bocadinho de horticulturas, ... lidar com a natureza, que é uma das coisas que eu mais gosto de fazer.

**Entrevistadora: Lembra-se do 25 de Abril? O que recorda dessa época?**

**Entrevistado:** Em relação à política dessa altura, tenho uma vaga ideia, mas isso era tão fechado que agente, custou a perceber. Não se falava, nem os nossos pais falavam, nem ninguém falava, só me apercebi uma vez quando tinha doze anos que havia eleições, porque entrei num comércio, aqui em Vila Nova, onde chegou um senhor, talvez o mais rico aqui da povoação, e o senhor do estabelecimento, pronto, eram muito amigos, e ele chegou e disse ao outro: “olha Braz, ganhámos outra vez nos votos” e então não se aperceberam que eu me apercebi da conversa. Foi a única coisa que ouvi falar em política até ao 25 de Abril. Em relação à política dessa altura, tenho uma vaga ideia, mas isso era tão fechado que agente, custou a perceber. Não se falava, nem os nossos pais falavam (...) Naquele tempo, qualquer coisa era coisa mal dita, era só o Salazar, não se podia falar em mais nada. Recordo-me do 25 de Abril, tinha 22 anos, porque quando foi o 25 de Abril eu estava a cumprir o serviço militar em Lisboa, não cheguei a ir para o Ultramar, assisti cá à revolução do 25 de Abril, estava a cumprir o serviço militar nessa altura em Lisboa. A vida em casa dos meus pais, foi sempre uma vida estável, não com muitas faturas, a fatura nesta altura nunca era muita para ninguém, só os grandes, chamados grandes ricos. Também nunca houve fome, nunca chegou a altura de se querer comer um bocadinho de pão e não haver. O meu pai trabalhava no campo, era agricultor por conta dele, tínhamos um rebanho de ovelhas, ceara, mais ou menos havia sempre para o panito, qualquer coisa havia sempre.

**Entrevistadora: Com que idade iniciou a escola?**

**Entrevistado:** Entrei para a escola no período escolar de 1959/60, com 7 anos.

**Entrevistadora: Com que idade abandonou a escola?**

**Entrevistado:** Tirei a 4ª classe até aos 11 anos, e saí no de 1963/64, estive lá 4 anos, só 4 anos de escola. Não chumbei ano nenhum, passei sempre. Abandonei a escola com 11 anos, por não haver capacidade financeira para continuar os estudos e por viver no campo, não havia facilidades nem de transporte, nem de alojamento nas povoações para continuar os estudos.

**Entrevistadora: O que mais gostou na escola?**

**Entrevistado:** No meu primeiro dia de escola a professora disse-me: “ tu agora vais ficar cá comigo” e eu respondi: “ oh! eu já sabia!”. Estive sempre no monte. A minha professora era muito rigorosa mas também muito boazinha, tratava os alunos muito bem e eu fui sempre o menino querido dela, por aprender como uma mãe, eu ia para o colo dela ela abraçava-me, beija-me como se fosse uma mãe. Aprendíamos só o português, a ler e a escrever e a fazer ditados, depois na 4ª classe já tínhamos História, tínhamos Matemática, tínhamos Ciências, Geografia, sabíamos as Dinastias todas de Portugal, desde o 1º rei de Portugal, até com é que se chamavam os reis qual os apelidos, suas descendências, a dinastia espanhola, foram 60 anos de dinastia espanhola, lembro-me de alguma coisa...aprendíamos as tabuadas, fazer contas, enfim coisas do género...

**Entrevistadora: O que menos gostou na escola?**

**Entrevistado:** O que gostei menos neste momento não me lembra, eu gostei sempre da escola, não achei nada mau, reguadas levei muitas, mas não foi por levar reguadas que deixei de gostar da escola.

**Entrevistadora: Porque abandonou a escola?**

**Entrevistado:** Não continuei os estudos por capacidades financeiras, os meus pais não tinham para me poder pagar os estudos, e então fui trabalhar no campo onde vivi sempre. A vida em casa dos meus pais, foi sempre uma vida estável, não com

muitas faturas mas também nunca houve fome (...) Abandonei a escola com 11 anos, por não haver capacidade financeira para continuar os estudos e por viver no campo, não havia facilidades nem de transporte, nem de alojamento nas povoações para continuar os estudos.

**Entrevistadora: O que fez depois de sair da escola?**

**Entrevistado:** Quando saí da escola fui guardar ovelhas, e passado 1 ano fui lavrar a terra com uma parilha de animais ou seja uma parilha de bestas como havia antigamente, e juntas de vacas essas já não foi do meu tempo. No meu tempo para se lavrar a terra era com as bestas. Fui trabalhar com o meu pai, depois tomei posse da agricultura, porque tínhamos que ser duas pessoas, uma nas ovelhas e outra a semear a terra, e a preparar a terra para semear, a azeitona. Quando abandonei a escola continuei com os mesmos amigos, foram sempre aqueles amigos de escola, que se prolongaram pela infância toda...

**Entrevistadora: Sentiu-se prejudicado por não ter mais habilitações?**

**Entrevistado:** Sim, senti que fui prejudicado por não ter mais habilitações, se calhar se tivesse um bocado mais de habilitações não teria ficado a viver no campo, o qual não tenho desprezo.

**Entrevistadora: Com que idade regressou à formação?**

**Entrevistado:** É o primeiro curso de Formação...tenho 55 anos.

**Entrevistadora: Porque resolveu voltar à escola/Formação?**

**Entrevistado:** Vim para o curso porque estava na situação de desempregado e surgiu-me da parte do emprego, se queria frequentar este curso, e eu aceitei por não ter trabalho, se estivesse a trabalhar noutro lado pois não teria aceitado.

**Entrevistadora: Quantos cursos já frequentou?**

**Entrevistado:** Este é o primeiro, quando era jovem, nunca pensei voltar à escola, por ver que não tinha possibilidades, se tivesse ido viver para uma povoação, se calhar até tinha mas eu morei sempre no campo. Enquanto era jovem não fiz nenhum curso de formação.

**Entrevistadora: Que cursos foram?**

**Entrevistado:** Neste momento, ando a fazer o curso de Alvenarias e Revestimentos

**Entrevistadora: Qual a duração dos mesmos?**

**Entrevistado:** Este parece-me que são sete meses.

**Entrevistadora: Quais são as disciplinas que compõem o(s) curso(s)?**

**Entrevistado:** Temos Português, Inglês, Cidadania, Matemática, temos a prática que é de pedreiro, temos TIC, já vou fazendo fugir o rato de um lado para o outro, ainda temos muito poucas horas disso.

**Entrevistadora: O que aprendeu de novo?**

**Entrevistado:** No curso, tenho aprendido a mexer com os computadores, muito pouquinho, as lições ainda são muito pouquinho, já vamos aprendendo alguma coisa de Inglês, pelo menos os números até dez, na parte prática assentar os tijolos um bocadinho melhor que ao que fazia, porque eu não ligava assim muito a isso, no Português temos ido corrigindo alguns erros que tínhamos, por haver muito tempo não escrever, enfim coisas assim desse género. Mas, não tenho pena de ter vindo porque estou a ver que sempre vou aprender mais um bocado, e eu tenho sempre gostado de aprender, acho que nunca é tarde para aprender mais alguma coisa, e vou ficar com o 6º ano de escolaridade se conseguir concluir o curso.

**Entrevistadora: O que mudou na sua vida desde que iniciou o curso?**

**Entrevistado:** Este curso, por enquanto ainda não alterou nada na minha vida prática, saio mais porque se não andasse no curso ia todos os dias lá para o meu monte, que eu tenho um bocadinho de terra, e assim convivo mais, aqui na povoação com os colegas e com os formadores. Os horários da minha vida praticamente não mudaram nada, como não estava habituado a cumprir horários, não me custou cumprir... tenho arranjado amigos, praticamente o pessoal que estamos no curso, já éramos conhecidos e alguns amigos estamos com relações mais próximas agora. Enfim estou a gostar, consigo ir aprendendo algumas coisas, pois isto ainda estamos no início, temos 3 semanas de curso, ainda está muito no início. Sim, é sempre bom agente aprender mais um bocadinho, ando distraído, não me custa, pronto vim para aqui, não vim para aqui obrigado, não vim para aqui aborrecido para o curso, nem coisa nenhuma, tenho levado sempre em boa harmonia, brincar com os meus companheiros, género parvoeiras, mas faz tudo parte do convívio, de modo que estou mais tempo aqui na povoação, isso é conviver mais com as pessoas.

**Entrevistadora: Estava desempregado (a)?**

**Entrevistado:** Sim, vim para o curso porque estava na situação de desempregado.

**Entrevistadora: O que fazia antes de iniciar o curso?**

**Entrevistada:** A minha profissão era guarda-florestal auxiliar, ou seja guarda do Couto. Como tinha a profissão da caça e lidar com a natureza, que é uma das coisas que eu mais gosto de fazer, entreguei aquilo ao meu filho, e agora vou-lhe a ajudar naquilo que posso, e vou ocupando os meus tempos livres assim.

**Entrevistadora: Qual é o seu vencimento?**

**Entrevistado:** O ordenado actualmente, agora nem sei quanto é que é porque agora, a nossa bolsa é muito pequenina, penso que houve negociação com a segurança

social, para ficarmos a ganhar o mesmo ordenado, que estávamos a ganhar que eram 370 e poucos € Aqui a bolsa é de 221,65€

**Entrevistadora: O que espera conseguir com esta formação?**

**Entrevistado:** Sim acho que quando acabar o curso estou mais valorizado um bocadinho, acho que se aprende sempre um bocadinho na vida, cada dia que vai passando agente vai aprendendo alguma coisa...ter o 6º ano, já melhora um bocadinho, pelo menos, agente chega ao pé de outra pessoa e já não diz que é um analfabeto que só tem a 4ª classe, já tem o 6º ano, sempre há algumas alterações.

Concretamente, penso que esta formação não me vai abrir muitas portas para mudar de vida, derivado já aos anos, que a profissão que vai a sair deste curso, para mim tinha que ser aprendida mais jovem, no entanto aprender a fazer mais alguma coisa abrirá sempre portas para mais algum trabalho. Julgo que, ter o 6º ano sempre há mais facilidade de entregarem um trabalho, hoje está-se a exigir o mínimo de escolaridade será o 6º ano.

**Entrevistadora: Conheceu pessoas novas desde que iniciou este curso?**

**Entrevistado:** Sim, conheci pessoas novas no curso, pelo menos os formadores conheci-os de novo, o pessoal que anda no curso, os formandos conhecia-os todos, agora os formadores não, estou a conhecer pessoas novas.

**Entrevistadora: Como se sentia antes de iniciar o curso?**

**Entrevistado:** Se não estivesse no curso ia lá para o monte para passar o tempo, tenho lá um filho a viver, ia-me entreter lá um bocadinho. Sinto-me bem com mais escola, sinto-me menos analfabeto.

**Entrevistadora: Sente-se mais valorizada, enquanto pessoa por ter mais habilitações?**

**Entrevistado:** Se pudesse ainda gostava de continuar para atingir o 9º ano, depois de uma certa idade ainda consegui chegar mais longe do que aquilo que eu pensava. Sinto-me bem com mais escola, sinto-me menos analfabeto.

**Entrevistadora: O que espera do futuro?**

**Entrevistado:** O que espero do futuro, já espero muito pouquinho, já tenho 3 netos, e com esta idade o que é que vou esperar, conseguir arranjar algum trabalho e conseguir comprar o pão do dia a dia, para ver se consigo ajudar a criar os netos, já era uma grande satisfação para mim. Gostava de dar uma vida melhor aos meus netos do que aquela que eu tenho tido, ensiná-los para que eles tenham uma vida melhor, só o futuro o dirá. Se calhar a aparecer um trabalho que eu possa fazer, quando acabar o curso, ainda gostava de exercer uma profissão, mas tem de ser dentro das minhas possibilidades porque com esta idade a saúde às vezes já não vai sendo muita.

### **Entrevista 3-Patrícia**

**Entrevistadora: Como é constituído o seu agregado familiar?**

**Entrevistada:** A minha mãe criou mais dois irmãos (...) tenho um irmão que tem 51 anos, a minha irmã tem...58 acho eu, ele tem dois filhos, ela tem 4 filhas e um filho e eu fui criada praticamente sozinha, sem eles com a minha mãe e com o meu pai (...) Também não me sentia bem na casa da minha mãe porque já me estava a pôr a comida em cara e como eu não estava trabalhando precisava mesmo da minha mãe nessa altura, e por tudo isso é que eu devo ter feito mais esta asneira de me ter juntado com o pai das minha filhas, mais uma vez me precipitei, mais uma vez saí de casa porque não tive apoio de um pai e de uma mãe. (...) Só o que tenho bom deste casamento foi as minhas filhas, porque realmente não tenho mais nada de bom (...), Depois, antes de acabar este meu casamento, acabou dia 15 de Março de 2006.

**Entrevistadora: Os seus pais andaram na escola?**

**Entrevistada:** O meu pai andou na escola, a minha mãe não, não sabe ler nem escrever nada, é analfabeta, o meu pai só fez até à 4ª classe mas tinha uma 4ª classe bem feita.

**Entrevistadora: Qual a sua profissão?**

**Entrevistada:** Depois de abandonar a escola não tive nenhum trabalho fixo, só esporádicos, “pirt-time” trabalhei em Beja no Jardim do Bacalhau, e trabalhei também em Beja no restaurante “Os Infantes” e aqui em Moura trabalhei com uma senhora que fazia arranjos florais. Eu trabalhei numa loja e fiquei ganhando o subsídio, trabalhei 14 meses na loja dos chineses.

**Entrevistadora: Como gosta e gostava de ocupar os seus tempos livres?**

**Entrevistada:** Gostava de brincar às escondidas, ao apanhar, ao fogo e bomba, jogávamos às cartas também (...) gostava de saltar à corda...ia muitas vezes para o

jardim...brincávamos à cabra-cega, à macaca, ao berlinde (...) gostava, quando era pequenina muito de ser cabeleireira. Também gostava muito de dançar, adorava dançar! ...brincava em casa com bonecas, gostava de fazer roupa para as bonecas...gostava de fazer tricot e ainda faço, ainda agora a minha filha, hoje, anda com uma blusa que por acaso lhe fiz, gosto muito de fazer rendas também.

**Entrevistadora: Lembra-se do 25 de Abril? Como o recorda?**

**Entrevistada:** Lembro-me pouco da vida antes do 25 de Abril, sei que havia muita fome, não me lembro da minha mãe ter histórias, sei que a minha mãe me dizia que iam à loja com meio tostão e compravam sei lá o quê...e agora então. A partir do 25 de Abril já tínhamos liberdade de falar, agora...não me lembro muito dessa parte da revolução, nem o meu pai tinha muito essas conversas, o meu pai morreu estava eu grávida da Vanessa, tinha 20 anos.

**Entrevistadora: Com que idade iniciou a escola?**

**Entrevistada:** Entrei para a escola com sete anos, em 1981.

**Entrevistadora: Com que idade abandonou a escola?**

**Entrevistada:** Saí com 15 anos em 1989. Tinha 15. E depois acabei por desistir da escola, porque sai da escola em Abril, em Abril não, em Março e depois casei dia 30 de Abril. Comecei a namorar com 14, 15 anos aqueles namoros de rapazes novos. Fiz os 15, ainda andava na escola e depois de ter feito os 16 casei. Fiz os anos, dia 8 de Março, fiz os 16 anos, e dia 30 de Abril desse mesmo ano casei.

**Entrevistadora: O que mais gostou na escola?**

**Entrevistada:** A professora também deixava agente à vontade, era a Maria Isabel Cortes, foi a minha professora até à 2ª classe, e pronto, ela puxava muito por agente, e ajudava muito agente. Gosto de Português, até ao 7º ano, 8º tive sempre 5 a

Português. Gostei muito do ciclo...no 7º fui para a secundária...até ao 8º passei sempre.

Sim, tinha boas notas.

**Entrevistadora: O que menos gostou na escola?**

**Entrevistada:** Mas lembro-me que, nessa altura, tínhamos que saber as tabuadas todas, lembro-me que as decorava, eu e a Paula, ... Matemática não gosto, agora a Matemática fui sempre uma desgraça, não me davam um zero porque não queriam...não dou nada para Matemática. (...), Mas eu e a minha amiga ríamos muito e às vezes da gente rir tanto, ainda cheguei a levar umas reguadas...só não gostava de uma professora, chumbei um ano ou dois...aí já, já não me lembro...um foi por faltas, acho eu, e o outro foi porque tive 3 negativas, já não passei...

**Entrevistadora: Porque abandonou a escola?**

**Entrevistada:** Depois saí no oitavo ano, no oitavo, porque depois, depois...depois já tinha...chumbei um ano ou dois... aí já, já não me lembro... um foi por faltas, acho eu, e o outro foi porque tive três negativas já não passei... e depois, no outro ano, mesmo no oitavo...lembrei-me, lembrei-me...comecei a namorar ...

**Entrevistadora: O que fez depois de sair da escola?**

**Entrevistada:** Este meu casamento não durou muito tempo, foram só 8 meses, foram oito meses porque depois descobri que ele era toxicodependente, e foi quando conheci depois este o meu actual marido (...) ele é mais velho do que eu, ele é 19 anos mais velho do que eu, eu tinha dezasseis, perdi a minha juventude...mas se calhar nisso dou um bocadinho de culpas se calhar á minha mãe (...) Também não me sentia bem na casa da minha mãe porque já me estava a pôr a comida em cara e como eu não estava trabalhando precisava mesmo da minha mãe nessa altura, e por tudo isso é que eu devo ter feito mais esta asneira de me ter juntado com o pai das minha filhas, mais uma vez me precipitei, mais uma vez saí de casa porque não tive apoio de um pai e de uma mãe.

(...) Nunca tive amigos, nada...só com ele, só com ele, era como se fosse uma prisão, levando porradas e calada (...) só o que tenho bom deste casamento foi as minhas filhas, porque realmente não tenho mais nada de bom. Depois antes de acabar este meu casamento, acabou dia 15 de Março de 2006.

Depois de abandonar a escola não tive nenhum trabalho fixo, só esporádicos, “part-time” trabalhei em Beja no Jardim do Bacalhau, e trabalhei também em Beja no restaurante “Os Infantes” e aqui em Moura trabalhei com uma senhora que fazia arranjos florais.

**Entrevistadora: Sentiu-se prejudicado por não ter mais habilitações?**

**Entrevistada:** Sim, antes da formação estava em casa, porque eu antes da formação fui aqui para o Centro paroquial, ainda estive lá uns meses, estive lá uns meses porque estava com o subsídio e não pude recusar, era para ter ficado lá mas ele depois não pediu, pensando que eles me mandavam outra vez para o mesmo sitio, mas não cheguei a voltar e meteram-me no curso. Depois de abandonar a escola não tive nenhum trabalho fixo, só esporádicos.

**Entrevistadora: Com que idade regressou à formação?**

**Entrevistada:** Dia 27 de Março de 2006 comecei o curso, este curso que estou agora (...) Quando regresssei à formação tinha 32 anos, mas já tinha feito uma formação em 2000.

**Entrevistadora: Porque resolveu voltar à escola/Formação?**

**Entrevistada:** Voltei para a escola/formação porque eu trabalhei numa loja e fiquei ganhando o subsídio, trabalhei 14 meses na loja dos chineses e depois fiquei com o subsídio e quando me chamaram não tive mesmo opção de escolha, ou entrava para curso ou cortavam-me o subsídio.

Queria fazer o nono ano, mas nunca tive possibilidades disso porque saí da escola cedo, mas sempre quis tirar o nono ano, porque acho que sem o nono ano hoje... já não se faz nada e pedem quase sempre o nono ano, para quase todos os empregos, isto foi uma das coisas que me fez ficar neste curso e logo na entrevista quando fui, não sabia bem o que é que ia ganhar, disseram uma coisa e depois disseram outra, o que eu queria mais neste curso era o nono ano, não é o curso de computadores que me está interessando a mim...

**Entrevistadora: Quantos cursos já frequentou?**

**Entrevistada:** Já frequentei dois cursos de formação.

**Entrevistadora: Que cursos foram?**

**Entrevistada:** O primeiro foi de hortofloricultura e floricultura, operador agrícola, este é só de Operador Informático. Começámos dia 27 de Março de 2006 e deve terminar dia 5 de Outubro de 2007.

**Entrevistadora: Qual a duração dos mesmos?**

**Entrevistada:** O primeiro foi de 9 meses, passei com 16 valores, este tem a duração de ano e meio.

**Entrevistadora: Quais são as disciplinas que compõem o(s) curso(s)?**

**Entrevistada:** As disciplinas do curso são: Matemática, Português, Inglês, Cidadania e TIC, depois é C1, C2 e C3 que são as áreas do computador.

**Entrevistadora: O que aprendeu de novo?**

**Entrevistada:** Tenho aprendido alguma coisa com este curso, coisas que já me tinha esquecido que voltaram à memória, e mais algumas coisas, Português, tudo, percebo melhor agora, por exemplo a Matemática, do que percebia antes, antigamente não conseguia lá chegar, agora já chego, em me explicando uma vez eu vou lá, antigamente não, tanto que eu nunca gostei de Matemática. Computador, também não

percebia nada, mas agora também já sei fazer alguma coisinha e até ao fim penso ainda perceber alguma coisa (...) antes do curso eu estava a zero, agora já vou mexendo alguma coisinha, aqui em casa elas é que mexem as duas, até a minha Raquel sabe... gosto mais é de Português, também gosto de cidadania, a professora vai dizendo qualquer coisa e agente olha eu já dei isso, o que aprendi no curso foi mexer num computador que eu não sabia nem ligá-lo, nem desligá-lo, não sabia mexer...

**Entrevistadora: O que mudou na sua vida desde que iniciou o curso?**

**Entrevistada:** Os nossos horários, têm sido sempre os mesmos, entramos às 9 h saímos ao meio-dia, depois entramos à 1 h saímos às 4 horas, sempre. Antes, estava em casa, e agora não...tenho de sair.

O ambiente geral do grupo, ao princípio não era muito bom, porque estavam sempre a discutir e havia lá pessoas que não se davam, mas agora têm saído aqueles que se calhar arranjavam mais problemas, embora esteja lá um ainda que arranjou problemas com todos aqueles que saíram, só que ele é o que percebe mais de computadores e então tem ficado, ma agora está um ambiente mais estável. Vamos beber café, quando não temos aulas vimos cá abaixo todos, vamos aos chineses. Para mim tem sido bom, os dias que eu fico em casa para mim é um martírio, sábado e Domingo fiquei (...) O curso tem-me ajudado muito a sobreviver o problema que eu tive, porque enquanto estou lá e estou fazendo aquelas coisas não penso tanto em mim. Sinto-me muito melhor desde que frequento o curso, eu não sei se não fosse o curso a minha cabeça não estaria boa.

**Entrevistadora: Estava desempregado (a)?**

**Entrevistada:** Sim, eu trabalhei numa loja e fiquei ganhando o subsídio (...) e eu como estava já mesmo arrasca porque não tinha para onde me voltar, com duas filhas

para criar e uma casa para pagar, porque o que eu ganho neste curso 192.95€ não dá para comer (...) com 192 € não faço nada...

**Entrevistadora: O que fazia antes de iniciar o curso?**

**Entrevistada:** Estava em casa, fazia a lida da casa e tomava conta das minhas filhas.

**Entrevistadora: Qual é o seu vencimento?**

**Entrevistada:** A bolsa de formação, mas o que eu ganho neste curso 192.95€ não dá para comer.

**Entrevistadora: O que espera conseguir com este curso/formação?**

**Entrevistada:** Penso que este curso não me vai abrir novas portas porque há tanta gente com o curso de computadores que não consegue entrar em lado nenhum. Nem para estagiar querem agente, quando é pessoas do Centro de Emprego dizem logo que não, na Câmara não querem pessoas do Centro de Formação porque é assim vão para lá: Não mexe para não estragar! Porque tem havido outros cursos que têm dado cabo de computadores e eles têm medo. A partir de Agosto vamos ter estágio de dois meses e pouco, não sabemos ainda para onde vamos

**Entrevistadora: Conheceu pessoas novas desde que iniciou este curso?**

**Entrevistada:** Arranjamos novas amizades, e até que eu precisei mesmo de arranjar, para me ajudar a ultrapassar este problema que eu tive, foi logo na altura que comecei o curso, foi o meu divórcio, quer dizer que me separei dele. Estabeleci novas relações, mais três, damo-nos bem almoçamos juntas, vamos passear... estou melhor da minha cabeça do que estava antes e elas também me têm ajudado a passar mais o tempo. Gostamos de conviver só uma é que é de cá, as outras não são de cá...uma faz um bolinho um dia, outra um bolinho no outro e todos os dias convivemos.

**Entrevistadora: Como se sentia antes de iniciar o curso?**

**Entrevistada:** Para mim tem sido bom, os dias que eu fico em casa para mim é um martírio, (...) hoje ia para lá mesmo desorientada da minha vida, eu hoje de manhã fartei-me de chorar antes de sair de casa, eu tenho aqueles altos e baixos e há dias que sinto mesmo falta da companhia (...) O curso tem-me ajudado muito a sobreviver o problema que eu tive, porque enquanto estou lá e estou fazendo aquelas coisas não penso tanto em mim. Sinto-me muito melhor desde que frequento o curso, eu não sei se não fosse o curso a minha cabeça não estaria boa (...) mas já estava desejando de ir para o curso porque se estivesse aqui o dia inteiro em casa não sei...eu quando acabar não sei o que vai ser da minha vida...

**Entrevistadora: Sente-se mais valorizada, enquanto pessoa por ter mais habilitações?**

**Entrevistada:** Por enquanto a minha vida está tudo na mesma, deixe lá ver pode ser que até ao fim do curso melhore alguma coisa, ou então tenha alguma perspectiva de trabalho, que eu não estou vendo isto muito para este lado. O que eles dizem é que se não tivermos o curso de computadores, também não ficamos com o nono ano, ora para quem está lá há ano e meio, com esperança de ter o 9º ano e chegar ao fim e não ter nada é um ano e meio perdido da minha vida. Com 192 € não faço nada, se ficasse com o 9º ano sentia-me mais valorizada, para mim já era bom. O que eu espero é ter um trabalho para dar de comer às minhas filhas.

**Entrevistadora: O que espera do futuro?**

**Entrevistada:** O que eu espero é ter um trabalho para dar de comer às minhas filhas. Vamos lá ver se a minha vida dá alguma volta, eu gostava de ser feliz, vesti-me de noiva da primeira vez e casei com um chapéu eu queria véu, mas levei chapéu, eu queria véu não era chapéu, se eu poder dar um futuro melhor que o meu...gozarem a

adolescência e não se casarem na adolescência, porque isso...acho que eu nunca vou deixar fazer isso às minha filhas,

## **Entrevista 4 – Marco**

**Entrevistadora: Como é constituído o seu agregado familiar?**

**Entrevistado:** Tenho 4 irmãos da parte do meu pai que não estão comigo. Um tem 27, outro tem 18, outro tem 16 e um salvo o erro tem 14, 14, 15 são uma rapariga e três rapazes. Na minha infância estive com a minha mãe até aos sete anos, a partir dos sete fui para a casa Pia. Nunca tive convivência com os meus irmãos, com o meu pai também não, só com a minha mãe até aos 7, depois fui para a casa Pia, por motivos de...falta de...condições em casa. Não cheguei a casar mas juntei-me com 18 anos. Tenho um filho na Espanha mas não o conheço. Neste momento vivo com a minha mulher e com a minha sogra e o meu sogro.

**Entrevistadora: Os seus pais andaram na escola?**

**Entrevistado:** Os meus pais, sabiam ler e escrever, pelo menos a minha mãe sabe, o meu pai não sei, que eu não tenho convivência com ele a minha mãe tem o 4º ano.

**Entrevistadora: Qual a sua profissão?**

**Entrevistado:** Desde que saí da escola trabalhei numa fábrica de fazer candeeiros, peças para candeeiros, já trabalhei nas obras, na Barragem de Alqueva à noite, estou actualmente a trabalhar num bar, à sexta e ao sábado à noite.

**Entrevistadora: Como gosta e gostava de ocupar os seus tempos livres?**

**Entrevistado:** Namorar a partir dos 17 anos, em Évora na escola, só para passar tempo. Quando não estava trabalhando jogava à bola e via televisão e de vez em quando

andava de bicicleta (...) Quando saio do curso vou para casa, jogo playstation ou computador. De vez em quando vou beber café.

**Entrevistadora: Lembra-se do 25 de Abril? O que recorda dessa época?**

**Entrevistado:**

**Entrevistadora: Com que idade iniciou a escola?**

**Entrevistado:** Entrei para a escola primária com 7/ 8 anos em 1992/1993.

**Entrevistadora: Com que idade abandonou a escola?**

**Entrevistado:** Sai em 1998/1999. Depois fui para o ciclo e sai com 16 anos, estive lá um ano...abandonei a escola aos 16 anos porque chumbava muito, faltava às aulas. A casa Pia tirou-me da escola para frequentar um curso de carpinteiro, quase a fazer os 17,o qual não acabei por motivo de expulsão.

**Entrevistadora: O que mais gostou na escola?**

**Entrevistado:** O que gostei mais foi os amigos que fiz e os passeios. Das disciplinas foi o Português e a Matemática. Na escola primária estive bem, fiz a 1ª, a 2ª, a 3ª duas vezes e a 4ª (...) nessa altura gostava da escola, adaptei-me bem à escola. Recordo dos meus tempos de escola, bons tempos, do que gostava mais era do Português.

**Entrevistadora: O que menos gostou na escola?**

**Entrevistado:** A minha professora era um bocadinho exigente mas boa professora, depois tive um professor, que era assim um bocadinho para o durão... Não fiz foi o 5ª ano chumbei por faltas, faltava muito para me ir a divertir, já na escola primária chumbei 3 vezes; duas na 3ª e uma na 4ª classe. O que gostei menos na escola foi a História, foi ter estudado, na altura não gostava de estudar, estava-me a borrifar para a escola.

**Entrevistadora: Porque abandonou a escola?**

**Entrevistado:** Depois fui para o ciclo, estive um ano no 5º ano, ainda estive mais meio ano, mas foi no ano que me tiraram da escola para ir para o curso de carpintaria, ficava lá alguns fins de semana, tinha sido o que tinha ficado destinado, quando não ficava na casa Pia vinha para o pé da minha mãe. Sai com 16 anos, estive lá um ano...abandonei a escola aos 16 anos porque chumbava muito, faltava às aulas.

Não falava com os meus irmãos por causa do meu pai. Praticamente não o vi (o pai), nasci e ele abandonou-me. Até hoje eles ainda não sabem que eu sou irmão. ...comecei a sofrer na pele os problemas da vida, depois foi o álcool e as drogas principalmente... foi por vontade própria, ao álcool não estive agarrado muito tempo porque não estou agarrado ao álcool mas à droga agarrei-me, mas já me livrei dela há algum tempo, consegui com a ajuda da casa Pia, estive num centro de recuperação a fazer limpeza, passados dois meses sai e até hoje nunca mais lhe toquei. Faltava à escola para fumar charros e beber cervejas, para uma ribeira, fazia porque queria, sentia prazer, via as pessoas a consumir e tinha curiosidade em saber o que aquilo vai dar, depois sai daí um vício, deixar consegue-se só não consegue quem não quer, porque não é um simples charro que vai viciar uma pessoa, eu não foi só o charro pus pastilhas, snifei cocaína, não me injectei foi uma coisa que nunca fiz...

**Entrevistadora: O que fez depois de sair da escola?**

**Entrevistado:** Estive noutra curso na CERCÍ Diana em Évora, tirei o sexto ano, mas não acabei o curso fiquei só com o 6º ano, depois fui para um curso do Centro de Emprego também para tirar o curso de Empregado de mesa, que era para tirar o 9º ano, não o consegui acabar por falta de ... Depois de abandonar a escola a minha vida foi trabalhar, precisava de ganhar dinheiro, fui trabalhar, depois fui expulso do trabalho e fui expulso da casa Pia.

**Entrevistadora: Sentiu-se prejudicado por não ter mais habilitações?**

**Entrevistado:** Sim, senti que fui prejudicado por não ter mais habilitações em Lisboa, não conseguia arranjar trabalho nenhum, porque não tinha o 9º ano.

**Entrevistadora: Com que idade regressou à formação?**

**Entrevistado:** Quando fiz o 1º curso tinha 16 anos, 16 ou 17, tinha 17.

\ **Entrevistadora: Porque resolveu voltar à escola/Formação?**

**Entrevistado:** Ando neste curso por falta do 9º ano que é preciso o nono ano para arranjar trabalho, por falta de economia, recebo 375 de subsídio mínimo mais subsídio de refeição, tive quase para ser expulso deste curso também, na primeira unidade porque houve aí um tempo que eu estive separado da minha mulher, deitava-me tarde e ia trabalhar para o bar, depois não me levantava deixava-me dormir, depois recuperei, adaptei-me bem À matéria, logo no início, no início não me adaptei bem custei muito a entrar na coisa, na matéria mas depois fui vendo, agora sou um aluno porreiro (...) Agora tenho mais vontade de aprender, e de colaborar com os colegas e professores, agora estou mais calmo, mais paciente, com vontade de aprender.

**Entrevistadora: Quantos cursos já frequentou?**

**Entrevistado:** O primeiro curso de formação foi o de Carpintaria que não acabei, era de 3 anos, e dava equivalência ao 9º, depois fiz o de Pastelaria, que era de 1 ano, fiz o de Empregado de mesa, era de 3 anos também e dava o 9º ano, também não o acabei, fui expulso, a seguir não fiz mais nenhum. Este chama-se Apoio Familiar e à Comunidade, e tem a duração de 1 ano e meio, e dá equivalência ao 9º ano.

Não conclui estes cursos todos por preguiça, não quis estudar, fui expulso e só queria era vadiagem, nunca liguei aos cursos, ia para lá porque não tinha mais nada para fazer.

**Entrevistadora: Que cursos foram?**

**Entrevistado:** O primeiro curso de formação foi o de Carpintaria depois fiz o de Pastelaria, fiz o de Empregado de mesa, a seguir não fiz mais nenhum. Este chama-se Apoio Familiar e à Comunidade.

**Entrevistadora: Qual a duração dos mesmos?**

**Entrevistado:** O primeiro curso de Carpintaria, era de 3 anos, o de Pastelaria, que era de 1 ano, o de Empregado de mesa, era de 3 anos também e dava o 9º ano. Este chama-se Apoio Familiar e à Comunidade, e tem a duração de 1ano e meio, e dá equivalência ao 9º ano.

**Entrevistadora: Quais são as disciplinas que compõem o(s) curso(s)?**

**Entrevistado:** Agora as disciplinas deste curso são: Português, Matemática para a Vida, Cidadania, Inglês, Animação, CT1, (Científica ou Tecnológica) CT2, CT3, CT4 (Instituição), CT5 e CT6.

**Entrevistadora: O que aprendeu de novo?**

**Entrevistada:** O que gosto mais é o Português, aprendi muita coisa nova, estou a aprender o que não quis aprender no ciclo e nos outros cursos, adaptei-me bem, estou a conseguir, houve uma altura que estive para ser expulso, mas...dei a volta por cima. Nos outros cursos não aprendi nada nem em termos de convívio, nada! Conhecimentos só amigos.

**Entrevistadora: O que mudou na sua vida desde que iniciou o curso?**

**Entrevistado:** Os meus horários não se alteraram muito porque se não estivesse no curso não estaria deitado, teria sempre qualquer coisa para fazer no bar, mas assim tenho de cumprir este horário.

**Entrevistadora: Estava desempregado (a)?**

**Entrevistado:** Trabalhava num Bar aos fins-de-semana.

**Entrevistadora: O que fazia antes de iniciar o curso?**

**Entrevistado:** Para além de trabalhar no Bar não fazia mais nada.

**Entrevistadora: Qual é o seu vencimento?**

**Entrevistado:** Agora recebo 476 € este dinheiro vai-se embora rápido porque eu pago 200 € de casa, depois tenho mais contas para pagar, tenho a conta da Internet.”

**Entrevistadora: O que espera conseguir com este curso/Formação?**

**Entrevistado:** Acho que vou arranjar trabalho depois de concluir o curso, não acho, tenho a certeza, em Lisboa, em Segurança. O meu mano é que me arranja este trabalho. O que eu gostava mais era ser segurança em Hospitais ou em supermercados. Se eu conseguir ficar na Creche não saio de Moura, se não conseguir tenho de sair, que aqui em Moura não se arranja nada. É importante ter o 9º ano porque sem o 9º ano não se consegue trabalhar em lado nenhum.

**Entrevistadora: Conheceu pessoas novas desde que iniciou este curso?**

**Entrevistado:** Conheci aqui pessoas novas, colegas, formadores, uma delas já a conhecia. O que mudou na minha vida desde que ando neste curso foi um bocadinho mais de responsabilidade, para cumprir as minhas obrigações... Aqui convivo principalmente com duas colegas, e outras, falamos estamos ai de vez em quando, vamos beber café juntos, passamos melhor o tempo e ajudamo-nos uns aos outros.

**Entrevistadora: Como se sentia antes de iniciar o curso?**

**Entrevistado:** Antes do curso sentia-me com pouca paciência, com pouca vontade, mas depois quando o comecei mudou tudo, fiquei mais ansioso, agora sinto-me melhor, estou a fazer uma coisa que é para o meu bem.

**Entrevistadora: Sente-se mais valorizada, enquanto pessoa por ter mais habilitações?**

**Entrevistado:** Sim, quando acabar este curso vou-me sentir outra pessoa, mais valorizado, fico com o 9º ano e com a carteira profissional em princípio. Penso que vou

ter outras oportunidades de trabalho, para segurança abre, precisa-se do 9º ano para Segurança.

**Entrevistadora: O que espera do futuro?**

**Entrevistado:** Gostava de ter dinheiro, que viesse a ganhar mais, que é o que vai acontecer, quando estiver em Segurança, juntar algum, tirar a carta de condução, comprar uma casa e um dia mais tarde vir a ter filhos, agora recebo 476 € este dinheiro vai-se embora rápido porque eu pago 200 € de casa, depois tenho mais contas para pagar, tenho a conta da Internet. O que espero do futuro, que tenha uma vida melhor, que tenha mais dinheiro, que me possa organizar e orientar. Trabalho num bar ganho 5€ à hora, das 11h às 4h da manhã, é só ao fim de semana, à sexta e ao sábado, quando andei a faltar ao curso é que ia todos os dias. Gostava que os meus filhos tivessem uma vida boa, que não façam nada de mal, não fizessem asneiras como eu fiz, e que seguissem os estudos, vou dar-lhes bons conselhos...eu fiz isso porque me sentia sozinho, sentia-me abandonado, e por fraqueza.

## ANEXO IV



Exm<sup>a</sup>. Senhora  
Prof.<sup>a</sup> Maria Fialho Godinho Borralho  
Cabrita  
Av.<sup>a</sup> Dr. Inocêncio Camacho Rodrigues,  
n<sup>o</sup> 28

7860-058 MOURA

Sua Referência	Data	Nossa Referência	Data
		GDR/2005	10.02.2006 *002988

**Assunto:** Pedido de autorização para efectuar Tese de Mestrado com Adultos dos Cursos E.F.A. de Moura

Encarrega-me o Senhor Director Regional de Educação do Alentejo, Prof. Doutor José Lopes Cortes Verdasca, de abaixo transcrever o despacho exarado sobre o pedido supramencionado, efectuado por V. Ex.<sup>a</sup>;

*"Nada a opor. Todavia, o pretendido deverá merecer a anuência do Coordenador do Curso e dos respectivos actores a inquirir.  
03-02-2006  
a) José Verdasca".*

Com os melhores cumprimentos,

O secretariado

*Paula Alcáide*



**INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**DELEGAÇÃO REGIONAL DO ALENTEJO**

**Exma. Senhora**

**Dr<sup>a</sup>. Maria Fialho Godinho Borralho Cabrito**

**Av<sup>a</sup>. Dr. Inocêncio Camacho Rodrigues, nº28**

**7860-058 MOURA**

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

Endereço

Rua do Menino Jesus, 47-49  
7000-801 Évora  
Tel. 266760500 Fax 266760523  
e-mail: iefp.dra@iefp.pt

DA 2005

Data:

ASSUNTO: **Resposta a pedido de Autorização**

Em resposta ao v/ ofício de 28-01-2006, informa-se V. Ex<sup>a</sup>. que mereceu despacho favorável por parte da Senhora Delegada Regional- Dra. Ana Duarte, o seu pedido para efectuar o trabalho de investigação no âmbito da sua tese "Causas do Abandono Escolar- Um estudo de caso" nas instalações do Centro de Emprego de Moura.

Mais solicito que seja enviado a esta Delegação Regional um exemplar do referido estudo.

Com os melhores cumprimentos,

O SUBDELEGADO REGIONAL

(CARLOS VINTÉM)