



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

# **O contributo dos Cursos de Educação e Formação de Adultos para a (re)integração social**

Um estudo realizado no Centro Educativo dos Olivais

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

Rita João Dias

2012





**Universidade de Coimbra**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

O contributo dos Cursos de Educação e Formação de Adultos para a  
(re)integração social

Um estudo realizado no Centro Educativo dos Olivais

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

Sob orientação da

Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira

e da

Professora Doutora Albertina Lima Oliveira

Rita João Dias

2012



À minha mãe e ao meu marido  
por tudo!



## **AGRADECIMENTOS**

As longas caminhadas são sempre sofridas e impetuosas, repletas de momentos de deserto e desorientação, sendo crucial uma referência orientadora e alguns bordões que nos auxiliam nos momentos mais difíceis. A todas essas presenças presenteio com um agradecimento muito especial.

Em primeiro lugar às minhas Orientadoras Científicas, Professora Doutora Cristina Coimbra Vieira e à Professora Doutora Albertina Oliveira, pela disponibilidade e receptividade com que me acolheram e asseguraram a orientação desta tese, pelas palavras reconfortantes e de incentivo que proferiam nos momentos mais difíceis, bem como pelo rigor científico e sabedoria que me proporcionaram.

A todos os Professores do primeiro ano de mestrado pelos ensinamentos que me facultaram e pela partilha de experiências profissionais que promoveram.

À Direção Geral de Reinserção Social pela aprovação do projeto de investigação solicitado.

Ao CPJ, concretamente à senhora diretora, Dr<sup>a</sup> Conceição Condenço, por ter acreditado neste projeto, o ter aprovado e participado nele, através da entrevista tão amavelmente cedida e pela disponibilidade com que sempre esclareceu as dúvidas que iam surgindo. Um obrigado também ao Dr. Leandro Marques, chefe da Divisão de Qualificação da referida entidade, e à Dr<sup>a</sup> Cátia Araújo, técnica superior da mesma divisão, pela prontidão e gentileza com que respondiam às questões com que eram confrontados.

Ao Centro Educativo dos Olivais, personificado na senhora diretora, Dr<sup>a</sup> Ângela Portugal, por ter dado parecer favorável para a realização deste estudo no centro que dirige e pela sua agradável participação. Um agradecimento será igualmente dirigido ao Dr. Jorge Alves que tão gentilmente me recebeu no Centro Educativo e procedeu à seleção dos formadores que participaram neste estudo. Agradeço particularmente a todos os formadores, que concederam as entrevistas de uma forma tão colaborativa e prestativa, facultando-nos, de uma forma tão sincera, a sua perspetiva da temática em estudo.

À minha família, em especial às minhas afilhadas e sobrinhos, e amigos a quem privei de convívio durante esta etapa da minha vida, mas que iam manifestando o seu carinho e apoio. À minha irmã agradeço as explicações técnicas que me facultou, tão

cruciais para o desenvolvimento de alguns pontos desta tese, e ao meu cunhado a paciência para a procura de alguma documentação e informação importante para este estudo.

À minha colega Ana Leigo pelo ótimo trabalho informático ao nível da formatação e apresentação gráfica desta tese, à Ana Ferreira pela colaboração na melhor tradução de determinadas expressões de língua inglesa para portuguesa, e à Olga Vaz pela troca de pareceres técnicos e auxílio a nível profissional, nesta fase tão árdua da minha vida.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a concretização deste estudo.

## RESUMO

Os cursos de Educação e Formação de Adultos são uma modalidade de educação e formação intencionalmente criada para adultos com o intuito de suprimir a falta de habilitações escolares e conferir uma qualificação profissional em concomitância. Esta dupla vantagem visa promover o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados, abrindo mais e melhores perspectivas de aprendizagem ao longo da vida.

Apesar de, maioritariamente, destinados a pessoas maiores de idade, estes cursos apresentam-se, igualmente, como uma resposta para as necessidades educativas de jovens que se encontrem a cumprir medida de internamento em Centro Educativo, e para a sua inserção social, pela garantia de uma qualificação profissional.

Na tentativa de conhecer e compreender esta realidade surge este estudo, que foi desenvolvido no Centro Educativo dos Olivais, tendo como participantes a respetiva Diretora e cinco formadores da referida instituição. Para uma melhor contextualização deste Centro, na conjuntura nacional, realizou-se também uma entrevista semiestruturada à Diretora do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho empírico foi de natureza qualitativa, tendo-se optado pelo estudo de caso enquanto plano de investigação.

Dos dados obtidos, a partir da análise de conteúdo a que submetemos as informações recolhidas nas nossas sete entrevistas, aferimos que estes cursos, na opinião das pessoas entrevistadas, são considerados adequados a este público em concreto, implicando contudo inúmeras adaptações nas suas abordagens teóricas e práticas. É-lhes reconhecido mérito na (re)inserção social destes jovens pelas competências gerais que lhes promovem.

A sua construção curricular com base em Unidades de Competência e Unidades de Formação de Curta Duração independentes revela-se de extrema importância para a conclusão integral dos cursos, porque, a existência de uma grande mobilidade destes jovens entre centros, poderia inviabilizar este intento, o que tende a ser minimizado por este cunho de flexibilidade.

Este trabalho teve um carácter restrito porque abrangeu apenas o Centro Educativo dos Olivais. Ainda que as conclusões possam não ser representativas do que pensam outros protagonistas envolvidos na implementação destes cursos, acreditamos que as reflexões apresentadas podem abrir caminho a trabalhos futuros no domínio em apreço.

**Palavras-chave:** Cursos de Educação e Formação de Adultos; jovens; competências; Centro Educativo; (re)inserção social.

## **ABSTRACT**

Adult education and training courses are an educational and training form intentionally created for adults with the aim of abolishing the lack of educational skills and simultaneously provide a professional qualification. This double advantage aims at promoting the access to a more qualified professional performance, opening up the space to better learning perspectives throughout life.

Although mostly designed to adulthood, these courses are also an option for the needs of youths that are complying measures of internment in Educational Centers in order to socially reintegrate them and to guarantee a professional qualification.

This study was made in order to better know and understand this reality, and was undertaken in the Centro Educativo dos Olivais (Educational Center of Olivais, in Coimbra). The participants are the General Manager and five trainers of this institution. A semi-structured interview was also undertaken to the General Manager of the Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça (Professional and Protocol Training Center of Law).

The methodology used in this empirical study was qualitative, and the case study was used as a research plan.

The data obtained from the analysis of contents submitted to the information gathered in our seven interviews, allowed us to conclude that, in the interviewee's opinion, this data is adequate to this specific public, with the inherent theoretical and pragmatic approaches. The merit in the social (re)insertion of these youth is recognized due to the general abilities promoted.

The syllabus based on detached Short-term Training Competence Unities and Training is very important to the full ending of these courses because the wide mobility of these youngsters among the various centers could stop our aim, which tends to be reduced due to its flexibility.

This study has had a restrict character because it was only undertaken to the Educational Center of Olivais. Even if these conclusions may not be representative of the opinion of other people involved in the implementation of these courses, we believe that our study may open the way to future studies in this area.

**Key-words:** Adult Education and Training Courses; Youth; Competences; Educational Center; Social (re)insertion.

## Índice

INTRODUÇÃO GERAL.....	1
I PARTE - Enquadramento Teórico.....	7
CAPÍTULO I – A educação de adultos emergentes e de adultos: Um dever de carácter social.....	8
Introdução.....	9
1- Educação e aprendizagem - complexidade dos conceitos .....	9
2- A adultez emergente: uma fase de transição .....	13
2.1 – A adultez emergente não normativa: explicações contextuais .....	26
3 – A educação e a aprendizagem de Adultos no contexto da educação ao longo da vida ...	30
3.1 – Modelos teóricos de Educação de Adultos .....	39
3.2 – Práticas de Educação de Adultos em Portugal subjacentes à responsabilidade social .....	45
Conclusão .....	50
CAPÍTULO II – Os Cursos de Educação e Formação de Adultos para a (re)integração social: realidades e desafios.....	53
Introdução.....	54
1 – Educação e Formação Profissional: perspetivas atuais.....	54
1.1 – O modelo da competência .....	58
1.2 – Modalidades de Formação.....	62
1.2.1- Os Cursos de Educação e Formação de Adultos .....	67
1.2.2- A especificidade dos cursos de Educação e Formação de Adultos em contexto de Centro Educativo.....	71
1.3- A intervenção do formador dos Cursos de Educação e Formação de Adultos.....	76
Conclusão .....	81
II PARTE - Enquadramento Empírico.....	83
CAPÍTULO I – Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação.....	84
Introdução.....	85
1 - Metodologia.....	85
1.1 – Contextualização e objetivos do estudo .....	85
1.2 – História e intervenção do Centro Educativo dos Olivais .....	87
1.3 – Caracterização do estudo .....	89
1.3.1 – Participantes.....	91

1.3.2 – Instrumentos .....	92
1.3.3 – Procedimentos.....	97
1.4 – Opção pela técnica de análise de conteúdo.....	99
Conclusão .....	101
CAPÍTULO II - Apresentação e discussão dos dados recolhidos.....	103
Introdução .....	104
1- Apresentação dos dados.....	104
1.1 – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às Diretoras do CPJ e do CEO .....	104
1.1.1- Distribuição dos Cursos de Educação e Formação de Adultos .....	108
1.1.2- Modalidades de educação e formação .....	110
1.1.3 - Dinâmica dos Cursos de Educação e Formação de Adultos.....	112
1.1.4 - Perceção sobre os formadores.....	114
1.1.5 - Perceção sobre os formandos.....	121
1.1.6 - Perceção geral sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos .....	126
1.1.7 - Avaliação geral dos Cursos de Educação e Formação de adultos.....	131
1.2 – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos formadores do CEO.....	134
1.2.1 - Dinâmica dos CEFA.....	138
1.2.2 – Perceção sobre os formadores.....	140
1.2.3 - Perceção sobre os formandos.....	149
1.2.4 – Perceção geral sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos .....	156
1.2.5 - Avaliação geral dos Cursos de Educação e Formação de Adultos .....	160
2 - Discussão dos dados.....	163
Conclusão .....	176
CONCLUSÃO GERAL.....	179
Bibliografia: .....	185
ANEXOS: .....	193
ANEXO 1 .....	195
Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3 ..	195
Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos S, tipos A, B ou C.....	195
ANEXO 2 .....	196

Referencial de formação dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3 .....	196
Referencial de formação dos Cursos EFA - Percursos formativos S e S3, tipos A, B ou C. ....	196
ANEXO 3 .....	197
Movimento anual dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) frequentados pelos Jovens internados em Centro Educativo - 2011 .....	197
ANEXO 4 .....	200
Guião de Entrevista para a Sr.ª Diretora do Centro Protocolar de Formação Profissional para o sector da Justiça – CPJ.....	200
Guião de Entrevista .....	201
ANEXO 5 .....	206
Guião de Entrevista para a Sr.ª Diretora do Centro Educativo dos Olivais (CEO).....	206
Guião de Entrevista .....	207
ANEXO 6 .....	212
Guião de Entrevista para os formadores do Centro Educativo dos Olivais (CEO) .....	212
Guião de Entrevista .....	213
ANEXO 7 .....	219
Parecer das Orientadoras Científicas relativamente ao projeto de investigação.....	219
ANEXO 8 .....	221
Respostas da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS) .....	221
ANEXO 9 .....	222
Respostas do Centro Protocolar de Formação Profissional do Sector da Justiça (CPJ) ....	222
ANEXO 10 .....	223
Exemplar do Protocolo de Investigação (Consentimento informado) .....	223
ANEXO 11 .....	224
Matriz da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às Diretoras do Centro Protocolar para o Sector da Justiça (CPJ) e do Centro Educativo dos Olivais (CEO).....	224
ANEXO 12 .....	275
Matriz da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos Formadores do Centro Educativo dos Olivais (CEO) .....	275



## **LISTA DE SIGLAS**

AA – Aprender com Autonomia

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

ANQ, IP - Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público

ANQEP, IP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, Instituto Público

CE – Centro Educativo

CE – Cidadania e empregabilidade

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEF - Cursos de Educação e Formação

CEFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CNAO – Conservatório Nacional das Artes e Ofícios

CNO – Centros de Novas Oportunidades

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

CONFINTEA - Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos

CP – Cidadania e Profissionalidade

CPJ – Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça

DGFV - Direção Geral de Formação Vocacional

DGRS – Direção Geral de Reinserção Social

EA - Educação de Adultos

EFA – Educação e Formação de Adultos

EP – Educação Permanente

FP – Formação Profissional

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IRS – Instituto de Reinserção Social

LC – Linguagem e Comunicação

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LTE – Lei Tutelar Educativa

MV – Matemática para a Vida

PEP – Plano Educativo Pessoal

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

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RCC - Referencial de Competências-Chave

RGDCE - Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

RVCC PRO - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais

SNCP - Sistema Nacional de Certificação Profissional

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

STC – Sociedade, tecnologia e ciência

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

“É fácil estabelecer a ordem de uma sociedade na submissão de cada um dos seus componentes a regras fixas. É fácil moldar um homem cego que tolere, sem protestar, um mestre ou um Corão. Mas é muito diferente, para libertar o homem, fazê-lo reinar sobre si próprio. Mas o que é libertar? Se eu libertar, no deserto, um homem que não sente nada, que significa a sua liberdade? Não há liberdade a não ser a de «alguém» que vai para algum sítio. Libertar este homem seria mostrar-lhe que tem sede e traçar o caminho para um poço. Só então se lhe ofereceriam possibilidades que teriam significado. Libertar uma pedra nada significa se não existir gravidade. Porque a pedra, depois de liberta, não iria a parte nenhuma.”

Antoine de Saint-Exupéry, in *Piloto de Guerra*



## INTRODUÇÃO GERAL

A educação tem ocupado um lugar privilegiado nos vários domínios do conhecimento. Há referências à sua importância que remontam à antiguidade clássica. Como Simões (2007) relembra já Platão na sua consagrada obra *Leis* defendia que era necessário moldar, desde a infância, a camada mais profunda do ser humano, constituída, segundo o filósofo grego, “pelos sentimentos mais primitivos – o prazer, a dor, o ódio – para que pudesse implantar nele o organismo racional e virtuoso” (Platão, 653, citado por Simões, 2007, p. 35).

Esta visão remete-nos de imediato para a expressão de educação permanente, sendo esta entendida como um processo coextensivo ao desenvolvimento humano que decorre ao longo da vida, auxiliado por inúmeros fatores externos. O progresso da ciência impulsiona o aparecimento de estudos que contribuem para a certeza atual de que o homem se educa, aprende e se desenvolve durante a sua existência.

Perante esta realidade tem que se valorizar o conceito de campo educativo e conferir-lhe um sentido mais amplo do que era habitual. O lugar da escola vem sendo discutido, contudo após anos de reformas contínuas, permanecem sinais claros de insatisfação e de resultados pouco positivos e animadores. É certo que esta instituição cumpriu algumas das suas promessas, como o compromisso de acolher todas as crianças, premissa já objetivada desde 1835 com a criação da primeira lei da escolaridade obrigatória.

Em oposição aos seus desígnios igualitaristas, a escola continuava, por vezes, a deixar os frágeis mais frágeis. As novas sociedades educativas ou do conhecimento vão percebendo que a escola não pode ser igual para todos, por isso têm surgido percursos escolares diferenciados dos do ensino regular destinados a pessoas das mais variadas faixas etárias. A assunção da existência, para além da escola, de muitos outros contextos, espaços e instituições promotores de educação, formação, competências, saberes, aprendizagens, parece ser uma das vitórias, mais ansiadas, alcançadas.

Esta viragem fomenta o que foi defendido na Conferência Internacional de Hamburgo, realizada em 1997, relativamente à educação de adultos considerando que esta, mais do que um direito, constitui a chave de entrada para o séc. XXI. A educação de adultos entendida como um processo de enriquecimento integral de todas as

dimensões do ser humano obriga à transposição dos muros da instituição escolar implicando outras instâncias no processo educativo, como familiares, culturais, sociais, religiosas, entre outras.

Esta ideologia de parecerias fomenta o carácter comunitário da educação e formação implementando a democratização da educação, a dinamização cultural, a formação profissional com conseqüente promoção das qualificações e desenvolvimento de competências, e a educação para a cidadania. É urgente a intervenção da educação e da formação profissional como facilitadoras da inclusão social de grupos minoritários e frágeis, pessoas com poucos recursos económicos, sociais e culturais, “pela gravidade dos problemas que encerram como desemprego, práticas delinquentiais, crianças em risco, precariedade de condições de vida dos idosos, alcoolismo, drogas” (Antunes, 2007, p. 12).

Quando se fala de educação permanente, educação e formação ao longo da vida, há, por vezes, uma propensão para enaltecer, quase que exclusivamente, determinadas competências técnicas ou instrumentais face ao conhecimento, à ciência e à cultura. Fala-se do “aprender a aprender”, do “aprender a desaprender” (Silvestre, 2011), das capacidades de atualização e de procura do saber autodirigido, do desenvolvimento de competências. Tudo isto deve ser tido em conta, com a consciência de que estas aprendizagens não se fazem no vazio, tendo que se abrir as nossas pedagogias às novas conceções de aprendizagem.

Deve prevalecer a educação que forma e não a que treina, portanto não deve ser a que deposita conteúdos nas pessoas, mas a que pelo contrário as desafia a pensar certo e a perceber qual o caminho a seguir para as (re)inserir na sociedade (Marques e Cunha, 2007). Destaque-se a prática da educação e formação que em concomitância permitirão aos educandos saberes teóricos e práticos necessários para serem cidadãos ativos e proativos conscientes da sua missão pessoal, social, familiar e profissional.

Este intento só é alcançado se concebermos que as pessoas são o que viveram e sentiram criando as suas próprias idiossincrasias, e que, por vezes, não foram experiências muito positivas nem desenvolvidas em contextos muito ortodoxos e normativos. Portanto é crucial que um dos grandes princípios orientadores destas práticas formativas se centre precisamente na necessidade de se articular, no processo de aprendizagem, as lógicas de continuidade e de rutura. Por um lado deve-se valorizar a continuidade da aprendizagem face à experiência anterior do jovem, do jovem adulto e do adulto, mas, por outro, deve-se reconhecer a necessidade de rutura face a essa

experiência no sentido de se aprender algo de novo que conduza a verdadeiras transformações positivas (Marques e Cunha, 2007).

Em conformidade com esta visão surge este trabalho de investigação que se insere no âmbito da elaboração da dissertação do segundo ano do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária. A sua frequência tem como objetivo o aperfeiçoamento do trabalho educacional e formativo que desenvolvemos com jovens, com jovens adultos e adultos, na área da Educação e Formação Profissional.

Partindo da análise da nossa prática profissional que abrange pessoas privadas da sua liberdade, em reclusão em Estabelecimentos Prisionais, e outros em pleno usufruto da mesma, e de alguma revisão da literatura, decidimos conceber um estudo que nos permita conhecer a perspetiva dos diferentes intervenientes nos cursos de Educação e Formação de Adultos sobre o(s) papel(éis) desta modalidade de formação no âmbito da (re)inserção dos jovens institucionalizados em Centro Educativo. Na verdade não atuamos com esta população, mas o nosso trabalho desenvolvido em estabelecimentos prisionais e a existência de investigações científicas elaboradas no âmbito da Educação e Formação de Adultos, levadas a efeito em contexto prisional<sup>1</sup>, promoveram o nosso interesse pelo conhecimento desta realidade, que nesta perspetiva tão pouco tem sido estudada.

Para a conceção desta dissertação também contribuiu o facto de estes cursos destinados a adultos serem extensíveis a estes educandos/formandos mais jovens, constituindo uma das oportunidades possíveis a nível dos Programas Educativos, a qual integra o Projeto Educativo Pessoal destes jovens.

Na impossibilidade de alargar esta investigação a todos os Centros Educativos do país, pelo fator muito condicionante do tempo que se despende para a sua realização, estreitámos o estudo apenas ao Centro Educativo dos Olivais. Por este motivo, a generalização de conclusões não poderá ser o nosso objetivo.

Aproveitaremos, todavia, a oportunidade para perceber, ainda que em termos gerais, qual é a realidade nacional, através de informações e dados fornecidos pelo Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector de Justiça, para podermos melhor enquadrar e perceber a realidade do centro em estudo.

---

<sup>1</sup> Nascimento, A. (2009). *A Formação Profissional nas Prisões - Estudo de Caso: O curso de Jardinagem EFA B3*. Lisboa: Dissertação de Mestrado

Com o intuito de alcançar este nosso repto dividiremos este trabalho de investigação em duas partes, a primeira servirá de enquadramento teórico, e iniciará com um capítulo relacionado com a educação de adultos, abordando os conceitos de educação e aprendizagem, passando pela apresentação das perspetivas de alguns autores sobre o desenvolvimento humano com destaque para uma fase intermédia entre a adolescência e a adultez denominada de *adultez emergente*. Consideramos pertinente esta referência etária para melhor compreendermos os diversos educandos/formandos que se encontram institucionalizados em Centro Educativo, uma vez que estas instituições podem ter jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos.

Ulteriormente, focar-nos-emos nas especificidades destes jovens, porque sem este conhecimento prévio a nossa investigação seria pouco fundamentada e poder-se-ia apresentar descontextualizada e desajustada. Neste subcapítulo pretende-se perceber alguns dos traços comuns ao comportamento destes jovens, escorados em algumas teorias e investigações.

Considerou-se igualmente pertinente introduzir a educação e aprendizagem de adultos no contexto da educação ao longo da vida, procedendo a uma explicação, ainda que sumária, dos modelos teóricos que lhe subjazem e expor algumas das suas práticas promovidas em Portugal.

O segundo capítulo deste enquadramento dedicar-se-á à educação e formação profissional, concretamente aos cursos de Educação e Formação de Adultos. Fazer uma revisão teórica sobre esta temática, bem como suportarmo-nos na legislação em vigor permitir-nos-á um melhor entendimento desta prática formativa, em geral e, mais especificamente, da sua operacionalização em Centro Educativo.

A reflexão sobre o conceito de competência, a apresentação das modalidades de formação que vigoram no nosso país e a explicitação da intervenção do formador destes cursos constituem pontos cruciais para se ter uma visão holística desta temática.

A segunda parte da nossa tese comporta o estudo empírico com todas as exigências que esta requer. Esta terá, igualmente, dois capítulos, sendo o primeiro dedicado à conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação, onde serão apresentados os objetivos e clarificada a metodologia de investigação. No seguinte proceder-se-á à apresentação e discussão dos dados obtidos. Por fim tecer-se-ão considerações finais a este estudo fazendo referência às principais limitações com que nos deparámos e lançar-se-ão propostas que possam contribuir para melhorar estes

processos educativos e formativos, bem como serão explicitadas algumas sugestões para estudos futuros.



## **I PARTE - Enquadramento Teórico**

# **CAPÍTULO I – A educação de adultos emergentes e de adultos: Um dever de caráter social**

## **Introdução**

Neste primeiro capítulo da parte teórica da nossa tese dedicado à educação e aprendizagem ao longo da vida, consideramos pertinente debruçar-nos sobre os conceitos de educação e aprendizagem, por serem o cerne de toda a prática educativa e formativa. Não será nossa intenção criar uma definição própria, mas apresentarmos e refletirmos sobre algumas perspectivas de conceituados especialistas destas temáticas.

A percepção do ciclo da vida com realce para a adultez emergente normativa e não normativa, partindo de determinados contributos científicos provenientes de modelos de desenvolvimento humano, constitui o próximo ponto a abordar. Ulteriormente centraremos a nossa reflexão em explicações contextuais da adultez emergente não normativa.

Clarificados estes conceitos de base, temos o mote para explorarmos a educação e aprendizagem ao longo da vida, contemplando uma breve análise dos modelos teóricos de educação de adultos. Para um conhecimento global da história e do sistema legislativo nacional da referida educação, encerraremos este capítulo com uma breve alusão a algumas práticas promovidas e implementadas no nosso país subjacentes à responsabilidade social.

### **1- Educação e aprendizagem - complexidade dos conceitos**

*“Liberdade...é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”*

(Freire, 2010, p.13)

Etimologicamente o vocábulo educação, substantivo do verbo educar, segundo Gaffiot (1998), provém do latim *educō, as, are, avi, atum* que significa ‘dar educação, formação moral’. No entanto, também poderá vir do verbo latino *educō, is, ere, duxi, ductum* que, traduzindo, designará ‘conduzir para fora, fazer sair’.

O próprio título atribuído a este subcapítulo já espelha a ideia de que definir este conceito, como a sua reminiscência etimológica deixa antever, não será tarefa fácil, portanto não seremos nós a ter o pretensiosismo de o fazer. Contudo tentaremos coligir,

resumidamente, algumas das ideias e teorias apresentadas por pensadores, teorizadores, filósofos e pedagogos da história da pedagogia.

Apesar de este conceito poder ser abordado à luz de inúmeras ciências, como a sociologia, a psicologia, a história, a economia, entre outras, para este estudo interessa concentrarmo-nos na pedagogia. Perante esta nossa decisão delimitaremos, desde já, as diversas alusões que existem, ainda que, como refere Cabanas, a educação continue a aparecer “envolta em dificuldades de compreensão que nos será difícil explicar satisfatoriamente a sua natureza” (2002, p.53).

Para que possamos saber o que é educar é necessário perceber um outro conceito que é o de *ser humano*, uma vez que é este o sujeito da educação, quem será educado (Amado, 2009). Segundo o que as ciências empíricas observam o Homem necessita de educação; beneficia de aprendizagens; apresenta um comportamento dinâmico, em constante aperfeiçoamento; determina-se, faz-se, e possui a capacidade de perfeitibilidade (Simões, 2007). Adiciona-se a estas características, especificamente humanas, a noção de liberdade e de moral, uma vez que “a liberdade é condição *sine qua non* da vida moral; sem liberdade não haveria vida moral e, com a liberdade tem, necessariamente, de a haver, em benefício ou prejuízo do indivíduo” (Cabanas, 2006, p. 33).

Do que está explanado na vasta literatura sobre o fenómeno educativo, parecem-nos, mais ou menos, consensual que a educação assume conotações claramente morais. Baseando-nos na seleção de pedagogos elaborada por Simões (1995 e 2007) exporemos, de uma forma sintética, a convergência de ideias defendidas por Platão, Aristóteles e Herbart, ainda que a panóplia de diferenças ideológicas existentes nestes autores seja bastante considerável. Para os três a essência da educação é “um empreendimento de natureza moral, cujo fim último e supremo se pode traduzir em termos de virtude” (Simões, 1995, p. 14). Sendo a virtude, para os dois últimos, moral, enquanto Platão lhe salienta uma forte componente intelectual.

Perante o que se aludiu atrás corroboramos com as conclusões de Simões (2007) ao considerar que “se o específico do Homem é a sua dimensão moral, o específico educacional é também de natureza moral” (p. 45), portanto “educar-se é tornar-se humano, ou melhor, é tornar-se mais humano” (p. 34).

Esta visão humanista da educação remete para a conceção de que uma ação é educativa quando se manifesta uma intenção de mudança nas pessoas, um aperfeiçoamento, um tornar-se melhor, uma vontade de aprendizagem (Boavida e

Amado, 2006). Aqui surge uma relação entre educação e aprendizagem, mas não podem ser entendidos como conceitos sinónimos, porque não o são.

Clarifique-se, com o contributo de Gaffiot (1998), que a raiz latina de aprender é *apprehendere* que traduzindo para português significa ‘tomar, agarrar’, conforme a etimologia também ‘aprender’ se liga ao mesmo vocábulo latino. Perante esta explicação anuímos à interpretação de Simões, quando expõe que “aprender é agarrar um conteúdo proposto”, não abrangendo, imperiosamente, a sua compreensão (2007, p. 33). Sublinhe-se que aprender e compreender são ações que não estabelecem necessariamente uma relação de causa-efeito, ao entendermos que o segundo conceito implica a ligação dos “elementos de uma atividade cognitiva, de estabelecer uma relação entre eles” (Simões, 2007, p. 33).

A aprendizagem pode ser entendida como uma mudança, mais ou menos, estável no comportamento, consequente da experiência (prática) ou de um processo criado para fomentar a aprendizagem (Knowles, 1990). Esta noção é explicativa da capacidade que o Homem tem de interiorizar informação, resolver problemas, em suma dar resposta às inúmeras situações com que se depara ao longo da vida.

Esta capacidade humana é distinta da que os animais também beneficiam, uma vez que estes ao serem objeto de aprendizagens não precisam de educação. Os animais adestram-se, não se educam, enquanto o Homem “é um animal *educandum*”, significando que é um “animal a educar” (Simões, 2007, p.34).

Daqui se depreende que educação e aprendizagem se diferenciam, porque, remetendo para o que já foi oportunamente referido, o primeiro vocábulo implica uma mudança para melhor, ao nível dos valores morais. Freire clarifica esta questão quando escreve que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (2010, p.43). O termo seguinte, por si só, não tem que, necessariamente, contribuir para a educação, se a entendermos, apenas, como aquisição de conhecimentos, de saberes. Esta perspetiva é redutora e pode acarretar uma conotação muito negativa, porque este não garante a moralidade, nem o desenvolvimento positivo de caráter do ser humano. A este respeito já Kant defendia que “só um louco varrido é que não apreciaria infinitamente mais um homem virtuoso e ‘sage’ que o mais consumado dos sábios” (1992, citado por Simões, 2007, p.38). Entenda-se *sage* como ‘prudente, razoável’ e sábio, simplesmente, como aquele ‘que sabe’, ou seja que detém conhecimentos.

Em nosso entender é importante salientar que sendo a aprendizagem humana pessoal, logo subjetiva, depende do que o educando faz com o conhecimento que

adquiriu, da sua disposição para o empregar, portanto não partilhamos da relação referida por Victor Hugo ao afirmar “abri uma escola e fechareis uma prisão” (s.d., citado por Simões, 2007, p. 38). A aprendizagem só será benéfica se estiver alicerçada na educação, se se trabalhar a formação da vontade. Como defende Maslow, a educação é “um processo de formação do carácter, de formação da pessoa” (1985, citado por Simões, 1989, p. 5), no sentido de “aprender a crescer, aprender em que sentido crescer, aprender o que é bom e o que é mau, aprender o que é desejável e indesejável, aprender o que escolher e o que não escolher” (1985, p. 172, citado por Simões, 2007, p. 33), o autor considera-a mesmo um processo de autorrealização, de uso integral dos talentos, capacidades e potencialidades (1970, citado por Knowles, 1990).

Groothoff refere que “seja o que for que se entenda por educação, trata-se sempre de uma condução em direção a um processo de libertação (sobretudo da falta de liberdade interior), até se conseguir ser o próprio e tendo em vista a coexistência responsável com os demais e a perceção do que, na ordem histórica, temos em comum” (Cabanas, 2002, p.58). Por este motivo é que Freire explana, numa obra célebre, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 78), pese embora também se possam deseducar.

Maioritariamente, às definições de educação subjaz a ideia de que esta é uma “caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros” (Amado, 2009, p. 55). Para que esta caminhada se processe é necessário ter consciência do inacabamento humano, que é um posicionamento filosófico e uma constatação empírica que cria, indelevelmente as bases da educação. Pois só esta perceção torna o ser educável, uma vez que “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (Freire, 2008, p. 53).

Não poderíamos terminar esta abordagem sem referir o 26º artigo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotado pelas Nações Unidas em 1948, que refere que “a educação deve ter por objeto o pleno desabrochamento da personalidade humana e o reforço do respeito dos direitos e das liberdades fundamentais”. Assim sendo, o ato educativo deve ser encarado também como um ato político, uma educação de massas, pois não há processo gnosiológico fora das relações grupais.

## **2- A adultez emergente: uma fase de transição**

*“A vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixado.”*

(Rogers, 2009, p. 38)

O pressuposto de que a evolução do indivíduo passava por várias idades já remontava a muitos séculos anteriores aos da idade moderna. Contudo é nesta época que se lhe dá maior incidência, nomeadamente a Psicologia, que investiria “na compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança e do adolescente” (Ferreira e Ferreira, 2001, p. 121). Posteriormente começam a surgir, também, estudos na área da fase adulta, como os de Erikson, Levinson, Loevinger, Keniston, Arnett, entre outros.

Entre as diversas conceptualizações do desenvolvimento psicológico por etapas, ao longo da vida destacamos a de Erikson, nos anos 50, do século passado. Este autor foi um dos pioneiros no estudo do desenvolvimento humano depois da infância, defendendo que a personalidade humana está em constante desenvolvimento, uma vez que o ser humano muda à medida que atravessa o ciclo de vida (Gleitman, 1999).

Erikson dedicou-se ao estudo dos aspetos intelectuais e sociais da personalidade, criando uma teoria psicossocial que engloba oito estádios de desenvolvimento desta. Aluno de Freud ajudou a clarificar e equilibrar a teoria anteriormente desenvolvida pelo seu mestre, apresentando uma abordagem mais lata do desenvolvimento pessoal.

Defende que o desenvolvimento da personalidade não se confina à infância, prolongando-se ao longo de toda a vida, porque a evolução do indivíduo é influenciada pela interação com os outros, com o meio-ambiente, primeiramente os pais, depois os colegas, amigos, cônjuges e outras pessoas significativas.

A pedra angular da sua teoria, assente em estádios, é o princípio epigenético, que enuncia que o desenvolvimento da personalidade ocorre atravessando elaborações estruturais segundo um plano base. Este “representa uma sequência de estádios interrelacionados, assim como uma definição do seu conteúdo” (Sprinthall e Collins, 1994, p. 196).

Cada um dos estádios consiste no surgimento e resolução de uma crise com definições bipolares, uma positiva e outra negativa, que correspondem a dois tipos opostos de resolução da mesma. Posteriormente, o autor sugeriu que cada um destes polos pode ser combinado. Entenda-se crise como a existência de uma “vulnerabilidade” (Erikson, 1968, citado por Dias e Fontaine, 2001, p. 86) associada ao

facto de o indivíduo, em cada fase, ser confrontado com um novo processo psicológico, que advém da junção do crescimento físico, da maturidade cognitiva e dos preceitos sociais. A qualidade da resolução de um estágio depende da qualidade da resolução dos estádios anteriores. Por este motivo se considera que este desenvolvimento não se processa ao acaso mas segundo uma sequência estruturada.

O conceito de estágio deve ser entendido como um momento de evolução, insere-se no tempo como uma determinada fase do desenvolvimento humano, não assentando, necessariamente, na noção de idade (Tavares e Alarcão, 1992). Cada estágio representa uma estrutura diferenciada e integrada que é qualitativamente diferente das outras, servindo uma função essencial nos vários pontos do desenvolvimento, e apresenta uma organização específica do pensamento. Por este motivo “as diversas estruturas formam uma sequência invariante” (Oliveira, 2002, p. 271).

Estas estruturas compreendem diferentes aspetos essenciais, que têm de ser encarados como um todo: psicomotores, cognitivos, afetivos, culturais, de relacionamento social, axiológicos, linguísticos, entre outros. Saliente-se que os culturais poderão acelerar, retardar ou interromper o desenvolvimento, ainda que não mudem a sequência dos estádios.

Deste modo, no período anterior à fase da Adolescência, Erikson contempla três estádios<sup>2</sup>, para o que designou de *Primeira Infância*: primeiro, definido pela polaridade *Confiança versus Desconfiança* (0-24 meses); segundo, estágio da *Autonomia versus Vergonha* (2-3 anos); e o terceiro ladeado pela *Iniciativa versus Culpa* (3-6 anos), (Dias e Fontaine, 2001). A *Segunda Infância*, quarto estágio, contempla a *Mestria versus Inferioridade* (6-12 anos), correspondendo à fase escolar, “contribui com a capacidade de aprender como ser aquilo em que o adolescente está prestes a tornar-se” (Dias e Fontaine, 2001, p. 88).

Os dois estádios seguintes serão alvo de uma abordagem mais desenvolvida por compreenderem a faixa etária que é nosso objeto de estudo, e inserem-se no que o autor denominou de *Fase da Adolescência e Jovem Adulto*. Erikson considera que cada estágio anterior faculta o seu contributo para as características da identidade na Adolescência e, posteriormente, na fase Adulta.

Nesta primeira fase, que corresponde ao quinto estágio, o conflito estabelece-se entre a *Identidade versus Difusão* (13-18 anos). Aqui é pertinente alongar-nos um pouco

---

<sup>2</sup> A nomenclatura bipolar dos estádios segue a proposta de Sprinthall e Sprinthall (1993).

mais na medida em que neste estágio, segundo Erikson, é onde ocorrem as mudanças que conduzem a uma transformação crucial relativamente ao desenvolvimento pessoal. Tudo gira à volta de diversas mudanças, como a ocorrência da puberdade, o crescimento físico, mutações cognitivas, que conduzem a uma alteração psicológica substancial. Também já se encontra a adoção de atitudes características de masculinidade e feminilidade, próprias do desenvolvimento da identidade. Esta panóplia de mudanças, quase todas sincrónicas, está associada a um mecanismo de pensamento para que este possa começar a dar significado à sua própria existência, “particularmente no que se refere à sua identidade enquanto pessoa” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p.152).

No fim da Adolescência, a identidade construída reúne, de forma abrangente, as identificações significativas, mas transforma-as para que se construa um todo coerente, que comporta fatores constitucionais, necessidades libidinais, as capacidades, as defesas eficazes e os papéis sociais do indivíduo. A confusão da identidade pode ser despoletada pelo confronto do indivíduo com solicitações psicossociais, como intimidade física, não necessariamente sexual; a definição vocacional; a competição, às quais não consegue dar resposta, tentando adiar o seu comprometimento com o sentimento de confusão.

A forma como nos vemos e nos entendemos, *self*, tal como a maneira como os outros nos veem constituem os pilares da nossa personalidade adulta. Se eles estiverem bem alicerçados teremos uma personalidade forte, caso contrário gerará aquilo a que Erikson chamou de *Identidade Difusa*. Algumas dessas manifestações, não tocando a patologia, são a confusão temporal; a baixa auto-estima; a fixação num papel; o bloqueamento no seu trabalho; a confusão bissexual; a dificuldade em assumir funções de responsabilidade e de liderança; por fim a confusão de valores<sup>3</sup>.

Sublinhemos que, nesta fase, os adolescentes também se debatem com uma série de regras externas, que se apresentam incoerentes e em permanente mutação. Este confronto com a realidade pode ser muito negativo, porque a consciencialização de que os adultos, que eram as suas referências, erram, que não são totalmente cumpridores de todas as normas instituídas, nem honram muitos dos compromissos assumidos, ainda que lhes exijam práticas normativas, poderá gerar em alguns adolescentes comportamentos de desconfiança, descrença, e um certo grau de incerteza associado, por vezes, a baixa autoestima (Sprinthall e Collins, 1994).

---

<sup>3</sup>Terminologia adoptada por Dias e Fontaine, 2001.

Estas características fazem com que estes avaliem superficialmente as alternativas, vivendo numa espécie de universo sem referências. Nesta fase as pessoas, coisas, normas, valores, passado e futuro são percebidos com alguma relatividade, experienciando os adolescentes, no presente, diversas situações que, só momentaneamente, se vão apresentando gratificantes.

Esta difusão dificulta que estes indivíduos desenvolvam uma personalidade bem definida e estável. Assim, assumem compromissos que, rapidamente, abandonam, experimentando sucessivos papéis, mas não encontrando nenhum com que se identifiquem e invistam de uma forma duradoura, podendo mesmo desenvolver uma atitude de permanente oposição e revolta.

Este quadro poderá fazer com que estes se sintam como se fossem desprovidos de raízes e de história, sem horizonte, sem nada a que se agarrar (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

A metáfora apresentada por Sprinthall e Collins (1994) ilustra bem, no nosso entender, que a Adolescência é como entrar num país estrangeiro sem se saber a língua, os hábitos e costumes ou a cultura.

No sexto estágio, que corresponde à fase do Jovem adulto, surge a designada crise da *Intimidade versus Isolamento* (20–35 anos). Intimidade significa estabelecer relações interpessoais, meramente sociais, de amizade ou proximidade sexual. O perigo desta etapa é o isolamento, que significa a incapacidade de correr riscos ligados à própria intimidade, muitas vezes devido ao medo das consequências, como responsabilidades parentais. A verdadeira intimidade só é possível se o indivíduo já tiver desenvolvido a sua identidade, o que deverá acontecer no estágio anterior.

O sétimo estágio apresenta a bipolaridade da *Capacidade Geradora versus Estagnação* (35–65). É considerada a fase da maturidade da pessoa humana. De imediato, entende-se o primeiro polo como a capacidade de orientar a geração seguinte, de ir para além dos interesses pessoais e das certezas pessoais. O perigo desta fase é exactamente o que Erikson denomina de estagnação. Finalmente, o último estágio em que a crise se situa entre a Integridade e o Desespero (65 até ao final da vida) corresponde ao culminar do progressivo amadurecimento da pessoa humana. Este crescimento permite ao indivíduo ser capaz de aceitar o seu ciclo vital e daqueles que acompanharam o seu percurso de vida. O perigo desta fase reside no desespero. Entenda-se este conceito como o desânimo sentido pelo indivíduo que ao olhar para trás na sua vida vê uma série de oportunidades falhadas e caminhos mal escolhidos.

Retenha-se que a forma como se ultrapassam as crises de cada estágio promoverá mecanismos e determinará o sucesso do seguinte. Por este motivo é que o próprio Erikson considera que palavras como esperança, fidelidade e cuidado, com o que se produziu e gerou, se situam nas três etapas cruciais da vida: “a esperança na infância, a fidelidade e o cuidado na adolescência e na idade adulta. São as qualidades essenciais que qualificam o jovem para entrar na fase generacional e o adulto para a concluir” (Natale, 2003, p.22).

Este princípio epigenético, esta ordem sequencial de tarefas psicossociais e a perspectiva de bipolaridade crítica (Ferreira e Ferreira, 2001) influenciaram muito o que até hoje se criou na tentativa de melhor conhecer e perceber o que é ser adulto, bem como uma fase de transição para esta.

Dando continuidade à apresentação de teorias de autores que advogam que o desenvolvimento se faz por estádios surge a de Loevinger. Esta psicóloga do desenvolvimento criou a teoria do “Desenvolvimento do *Eu*”.

A autora propõe uma sequência de estádios de desenvolvimento em que o *Eu* e o sentimento de identidade se vão desvelando, devido às interações que se estabelecem entre “o controlo dos impulsos, o caráter, as relações interpessoais, preocupações conscientes e complexidade cognitiva” (Loevinger, 1987, p. 26). Cada estágio descreve a maneira como o indivíduo organiza, identifica, uma certa coerência na diversidade de experiências e sentimentos que vai vivenciando (Marchand, 2001).

O quadro de referência criado por esta autora evidencia a maneira como o indivíduo se vê a si próprio e aos outros. Este, de raízes predominantemente empíricas, está escorado num elevado número de afirmações facultadas por sujeitos de diversas idades e diferentes meios sociais, que tinham que terminar uma série de frases, perfazendo um total de trinta e seis itens do *Washington University Sentence Completion Test*.

As respostas foram categorizadas segundo o seu nível de elaboração estrutural, privilegiando a avaliação da complexidade do pensamento e do raciocínio implícito nas respostas, face à natureza do seu conteúdo.

Esta teoria não baliza os estádios por idades, porque a autora considera que a fase média para uma determinada idade não representa o mesmo que a idade média para um determinado estágio. Esclarece concretizando que sujeitos com a mesma idade cronológica podem estar em estádios diferentes de desenvolvimento do seu *Eu* (Loevinger, 1987), contudo, não padronizando, pode-se considerar que os primeiros estádios se situam na infância e adolescência, e os últimos na fase adulta.

A autora atribui a cada um dos estádios nomes provenientes de características comuns dos participantes na investigação, e símbolos/códigos. Não há uma transição linear dos estádios mais baixos para os mais elevados, pois existem umas variáveis descontínuas e outras contínuas, e vice-versa, tendo em conta que o ser humano é imprevisível. Os estádios sucedem-se de um modo “integrativo” (Marchand, 2001, p. 34), ou seja, têm as suas origens nos seus antecedentes, e a passagem de um para o outro só acontece quando se desenvolve totalmente aquele em que o indivíduo se encontra.

Apesar do fator idade não ser preditor do estádio, considera-se que os primeiros dois estádios, o *pré-social* e o *simbiótico*, se situam na infância. Os três seguintes, o impulsivo, o auto-protetor e o conformista, são os mais específicos da adolescência, juventude e fase adulta. À semelhança do que aconteceu com a abordagem aos estádios de Erikson, também agora desenvolveremos melhor estes para que se possa ter uma perceção mais clara dos mecanismos que podem comprometer o desenvolvimento da população que estudaremos nesta tese.

No *impulsivo*, a afirmação da criança é auxiliada pela livre expressão dos seus impulsos, ainda que, numa primeira fase, esta os tenha que reprimir por imposição, mas, posteriormente, já será por receber recompensas imediatas ou castigos. Nesta fase o castigo é encarado como retaliação ou imanente às coisas.

As pessoas são classificadas de boas ou más, sendo este julgamento não tanto moral, mas mais próximo de um juízo de valor, porque esta classificação oscila entre a simpatia que os outros revelam para com o adolescente, face ao que eles significam verdadeiramente para si.

A criança preocupa-se com os impulsos corporais, principalmente com os sexuais e os agressivos. As suas emoções podem ser muito intensas, contudo são mais do foro físico, e o “vocabulário que as crianças mais velhas empregam para melhor as descrever limita-se a expressões como louco, aborrecido, mal disposto, pedrado, excitado” (Loevinger, 1987, p.16).

Em amostras de estudantes do terceiro ciclo do ensino básico ao ensino universitário, verificou-se que os indivíduos, que se encontravam no *estádio impulsivo* nos testes da referida autora, manifestavam comportamentos nitidamente antissociais e delinquentes (Sprinthall e Collins, 1994, pp. 229-230).

Segundo esta teoria de desenvolvimento do *Eu*, para estes os seus problemas não estão em si próprios, são, maioritariamente atribuídos a fatores externos, estando

localizados em lugares concretos. Este reconhecimento leva-os a colocarem-se em fuga dessas situações, muitas vezes em direção a casa.

Também é muito comum neste estágio a existência de alguma superstição (Loevinger, 1987).

A orientação dos sujeitos deste estágio é mais para o presente do que para o passado e o futuro. Os que permanecem demasiado tempo neste estágio podem tornar-se ingovernáveis ou incorrigíveis (Loevinger, 1987).

No estágio *auto-protector* o autocontrolo dos impulsos é exercido quando a criança começa a antecipar as recompensas e as punições. Tais controlos são ainda frágeis, existindo neste estágio uma certa vulnerabilidade.

A criança, que se encontra neste estágio, já compreende que existem regras, situação que não é totalmente clara para a criança, ainda, impulsiva. Das diferentes regras a considerada mais importante é “não ser apanhado” (Loevinger, 1987, p. 16). Estas são cumpridas porque lhe são vantajosas, o que atenua o caráter impulsivo do estágio anterior.

A noção de culpa já existe, contudo é muito atribuída a outros ou a diferentes circunstâncias, não se verificando ainda uma perspetiva autocrítica. Os adolescentes ou adultos que permanecem neste estágio podem-se tornar oportunistas, enganadores, e estabelecer relações utilitárias com as pessoas, das quais possam tirar vantagens.

A vida é encarada como um jogo onde para alguém ganhar outros têm de perder, o trabalho é visto como algo muito árduo, e o conceito de vida ideal prende-se com o ter vida fácil, com muito dinheiro e repleta de coisas agradáveis. (Loevinger, 1987).

Para Marchand (2001) alguns adultos permanecem toda a vida neste estágio, não passando para os subsequentes. A mesma autora realça, ainda, a asserção de que são poucos os que conseguem alcançar os dois últimos (Marchand, 2001).

No *conformista* a criança, ou o adulto, cria referências, identifica o seu próprio bem-estar com o do grupo, numa primeira fase a sua família, e posteriormente o grupo de pares, tentando moldar o seu comportamento às expectativas do mesmo. É crucial que os indivíduos deste estágio tenham alguém em quem confiar, para se sentirem seguros.

A desaprovação dos outros é vivida como uma sanção. A sua conduta moral define as ações que pratica como boas ou más, e esta perceção está mais de acordo com as regras do grupo de pertença, do que com as consequências que poderão advir, o que será crucial nos estádios posteriores.

Os sujeitos deste estágio tendem a ver os outros e a si mesmos segundo as normas socialmente aceites, apresentando-se muito insensíveis às diferenças individuais, a manifestar um comportamento muito estereotipado, particularmente quanto aos papéis sexuais. Existem na sociedade vários grupos que são definidos segundo as características exteriores das pessoas, como a idade, o sexo, a etnia, a nacionalidade, entre outras. Estes tendem a aceitar unicamente os elementos do seu grupo, rejeitando a, maioria, das restantes pessoas.

Os comportamentos são mais valorizados nos aspetos externos do que nos dos sentimentos, ainda que também se valorize a gentileza e o espírito de cooperação com os outros (Loevinger, 1987).

Os três estádios seguintes correspondem à fase adulta, e são o autoconhecimento, o consciencioso e o individualista. O primeiro enunciado é “um nível de transição entre os estádios conformista e consciencioso. Caracteriza-se pelo aumento do autoconhecimento, pela consciência de que, para cada situação, existem múltiplas possibilidades de resolução e de que nem sempre se pode viver segundo as normas sociais. Reforça-se a aceitação das diferenças sociais, dos sentimentos e das opiniões, ainda que o alicerce dos juízos seja mais formado por categorias estereotipadas – idade, sexo, estatuto marital, pertença étnica – do que pelas características ou necessidades individuais” (Marchand, 2001, p. 36).

No estágio denominado de consciencioso, o indivíduo vive de acordo com os objetivos e os ideais escolhidos; desenvolve, a longo prazo, um sentido responsável e autocrítico. Experimenta e observa nos outros uma variedade de emoções e sentimentos, e tornam-se possíveis as relações interpessoais mútuas porque se aprofunda a compreensão dos pontos de vista dos outros (Loevinger, 1987).

O estágio individualista representa a transição entre os estádios consciencioso e autónomo. É marcado por um aumento da individualidade e dependência emocional. Os sujeitos deste nível oscilam muito entre a dependência e a independência, criando um conflito interior. Dá-se “o desenvolvimento da tolerância em relação a si próprio e aos outros” (Marchand, 2001, p.38), consciencializando-se que a sua identidade sofre influência do fenómeno de “aculturação” (Oliveira, 2002, p. 276).

Existe uma correspondência, relativamente, consistente entre o estágio em que o indivíduo se encontra, nas avaliações de Loevinger, e o comportamento que demonstra, ainda que esta não seja absoluta.

O desenvolvimento defendido por esta psicóloga implica mudanças estruturais. O *Eu* não representa a personalidade inteira, mas prende-se com o que a pessoa pensa de si própria e como vê os outros. “O eu é concebido como uma estrutura que organiza, sintetiza e interpreta a cognição, a afectividade e a moralidade, e que resulta de complexas interacções entre o pensamento, as relações interpessoais, o controlo dos impulsos e o carácter” (Lourenço, 2002, citado por Oliveira, 2005, p. 137)

As teorias apresentadas, que defendem que o desenvolvimento se processa por estádios, ainda que com particularidades específicas evidenciadas por cada autor, são unânimes ao considerarem que este implica “determinadas metas ou fins para as quais os sujeitos se dirigem, mais integradas que as precedentes” (Ferreira e Jorge, 2008, p.160).

Na linha de Erikson, que delimitou os estádios de desenvolvimento pelo fator idade, e que reconheceu uma fase intermédia entre a adolescência e a idade adulta, desde a década de 90 do século passado, que tem vindo a ser conceptualizado um outro conceito, bastante pertinente, correspondendo a uma fase etária específica que possibilita fazer a transição entre a adolescência e a fase adulta - *a adulez emergente (emerging adulthood)*. Este conceito foi criado por Arnett (partindo dos trabalhos apresentados por Erikson, outros autores e dos seus próprios estudos.

Este autor defende que a partir dos 18 anos se inicia um período de desenvolvimento, significativamente, diferente do da adolescência que se estenderá até aos 25 anos. Para Arnett a maioria das explorações da identidade processa-se na *adulez emergente* e não na adolescência, começando nesse período mas intensificando-se nesta nova fase (Ferreira e Jorge, 2008). Esta caracteriza-se, predominantemente, pela exploração da identidade, pela instabilidade, pelo *autofocus*, pela vivência do sentimento *in-between* e pela perceção de possibilidades múltiplas (Arnett, 2004).

A característica mais proeminente na passagem da adolescência para a *adulez emergente* será a exploração da identidade, especialmente em áreas como o amor, o trabalho e a educação. Os jovens adultos, nesta fase de exploração, vão clarificando as suas identidades. Na verdade, são mais independentes dos seus progenitores, tomando decisões sozinhos, mas ainda não assumem responsabilidades típicas da idade adulta, tais como o casamento e a parentalidade. Segundo dados do Instituto Nacional de

Estatística (INE) relativos ao ano 2010<sup>4</sup>, a idade média em Portugal para o primeiro casamento é de 30,8 anos para os homens e de 29,2 anos para as mulheres; e a idade média da mulher para o nascimento do primeiro filho é de 28,9<sup>5</sup>.

Nesta fase os adultos emergentes têm uma oportunidade única para experimentarem e vivenciarem diversas possibilidades, o que também conduz a alguma instabilidade. Uma boa ilustração desta afirmação é a apresentada por Goldscheider e Goldscheider (1999, citados por Arnett e Tanner, 2008) ao referirem que a primeira mudança de residência acontece, maioritariamente, entre os 18 e os 19 anos, quando deixam a casa dos pais para estudar fora ou simplesmente para se tornarem independentes. Pese embora 40% dos adultos emergentes volte para casa dos progenitores por volta dos 20-25 anos, ainda que temporariamente, e depois volte a sair para ir trabalhar fora, ou para viver com um parceiro, ou, simplesmente, pelo gosto da aventura.

A *aduldez emergente* é também a idade do *auto-focus*, encarada como a parte divertida desta fase da vida. Os adultos emergentes perspetivam-na como o período em que eles comandam as suas próprias vidas, aprendem a estar sozinhos, tomam as suas próprias decisões, fazem o que querem sem terem que dar satisfações a ninguém.

É uma etapa de relativa liberdade quanto às obrigações e expectativas sociais (Arnett e Tanner, 2008). Contudo o *auto-focus* cumpre uma função crucial, a de autossuficiência, que desempenha um papel fulcral na visão que os adultos emergentes têm do ser adulto.

Esta fase não é necessariamente pejorativa, pois não encaram este período como permanente, mas consideram-no importante, porque só depois de experienciarem estas possibilidades é que se sentirão preparados para se tornarem verdadeiramente adultos e assumirem os papéis que estão inerentes a essa fase, relacionamentos duradouros com os outros, no amor e no trabalho (Arnett, 2004).

Um dos fundamentos subjacentes ao conceito de *aduldez emergente* relaciona-se com a maneira como os indivíduos entre os 18 e os 25 anos se descrevem a eles próprios, pois não se consideram adolescentes mas também ainda não são adultos. Esta perspetiva é ilustrada através da maioria das respostas dadas à questão que Arnett colocou aos participantes no seu estudo: "Sente que já alcançou a idade adulta?", ao que

---

<sup>4</sup> Dados mais recentes publicados no site:

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub), consultado em 21/4/2012 às 16h10.

<sup>5</sup> Dados obtidos através do site:

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub), consultado em 21/4/2012 às 16h15.

responderam de uma forma ambígua “por vezes sim, por vezes não” (Arnett, 2004, p.15).

Segundo o estudo deste autor, só na fase final dos 20 anos e inícios dos 30 é que as respostas indicam que os indivíduos sentem que atingiram a idade adulta, no entanto 30% ainda se sente ambíguo. Só a partir dos 35 é que as respostas são perentórias. A noção real de se ter atingido a idade adulta é gradual e leva o seu tempo, até esta ser alcançada o adulto emergente encontra-se *in-between*.

Finalmente, esta fase apresenta-se como sendo a idade das possibilidades. Por um lado é um tempo de grande otimismo, de altas esperanças e expectativas para o futuro. Num estudo conduzido por Hornblower, nos Estados Unidos, com jovens americanos entre os 18 e os 24 anos, quase 96% concordava com a afirmação “Estou ciente de que um dia chegarei onde quero estar na vida” (Hornblower 1997, citado por Arnett e Tanner, 2008, p. 13).

Uma característica deste período, como idade das possibilidades, é o facto de a maioria dos adultos emergentes ter deixado a sua família de origem mas, ainda, não se comprometer com uma nova rede de relações e obrigações. A adultez emergente apresenta-se como uma oportunidade para se transformar a si próprio, não à imagem dos seus pais, e tomar decisões independentes sobre que tipo de pessoa pretende ser e como viver a sua vida (Arnett, 2004)

Basilar para alcançar uma adultez consistente e para a construção da identidade será sempre a entrada no mundo do trabalho. Já desde a Idade Média que esta etapa é encarada como um marco na vida e no próprio processo de socialização dos indivíduos. O exercício de uma profissão implicava pertencer a um abrigo identitário, incorporado pelas pessoas e socialmente reconhecido. “Mais que transformar alguém num trabalhador, a pertença a uma corporação profissional garantia a um cidadão a construção decisiva da sua identidade social, que ele assumia por inteiro, associando-a a qualquer processo de apresentação pessoal” (Alcoforado, 2008, p. 177). Apesar de, ao longo da história, esta ideia da identidade profissional passar por imensas fases de aceitação e desuso, ela vai estando presente no ciclo de vida do ser humano, principalmente desde a *adultez emergente*.

É de salientar que o comportamento relacional entre o indivíduo e o trabalho se altera consoante a sociedade e a era em que se vive, sofrendo constantes adaptações, pois também este período se deverá caracterizar por um permanente dinamismo e capacidade de adaptação, numa busca de competências para se tornar num adulto

competente. Antigamente, a orientação dos jovens era focada para a busca de uma profissão tradicional que garantisse uma boa remuneração e uma carreira para toda vida, cumprindo essas tarefas até à altura da reforma, em concomitância com a constituição de uma família.

Face à atual conjuntura socioeconómica surgem novos contornos para a assunção de papéis familiares e profissionais definitivos. Para esta realidade contribuem fatores como o aumento da escolaridade obrigatória e do maior investimento na formação, devido às exigências e desenvolvimento do mercado de trabalho. Isto implica que a entrada no mundo profissional se faça mais tardiamente.

Nas palavras de Andrade (2010), “a outrora previsível sequência de *terminus* dos estudos e posterior integração na vida ativa vê-se hoje abalada por desajustamentos e fraturas, consequência sobretudo da instabilidade laboral” (p. 256). Em Portugal, a população empregada, no 4º trimestre de 2011, estava estimada em 4 735,4 mil indivíduos. O grupo etário dos 15 aos 24 anos apresentava 37,1 mil empregados, valor inferior ao do trimestre anterior, sendo a população empregada com nível de escolaridade completo correspondente, no máximo, ao 3º ciclo do ensino básico, cujo decréscimo foi de 3,5%, abrangendo 104,5 mil indivíduos. A população empregada com nível de escolaridade correspondente ao ensino secundário e pós-secundário diminuiu menos 1,4%, 13,9 mil. A população empregada com ensino superior manteve-se praticamente inalterada (não há informação disponível por grupo etário relativamente à escolaridade da população empregada).

A população desempregada, em igual período, está estimada em 771,0 mil indivíduos, sendo que a taxa de desemprego de jovens (15 a 24 anos) foi de 35,4%, valor superior ao observado no trimestre anterior. A taxa de desemprego dos indivíduos com nível de escolaridade completo correspondente, no máximo, ao 3º ciclo do ensino básico foi de 14,5%, valor inferior ao observado para os indivíduos com ensino secundário e pós-secundário (15,4%), mas superior ao observado para os indivíduos com nível de ensino superior (10,6%)<sup>6</sup>.

Apesar da realidade do desemprego abranger pessoas com estudos, é cada vez maior o número de jovens que os prolongam. No entanto verificam-se diferenças culturais e sociológicas relativamente ao binómio escola/trabalho. Por exemplo, nos Estados

---

<sup>6</sup> Dados obtidos através do site:

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub), consultado em 21/3/2012 às 17h10.

Unidos, uma percentagem elevada de jovens adultos que continua a estudar, nomeadamente no ensino universitário, trabalha em tempo parcial, uma vez que pretende ter condições financeiras para usufruir de atividades de lazer (Andrade, 2010). Em países do sul da Europa, nomeadamente Portugal, o prolongamento dos estudos conduz a um, quase total, afastamento dos jovens do mercado de trabalho, contribuindo assim para o estatuto social do “não produtivo” (Cavalli, 1997, citado por Andrade, 2010, p. 256)

O estudo desenvolvido por Riverin-Simard (1984)<sup>7</sup> sobre o curso da vida profissional dos adultos, utilizando a abordagem dos ciclos de vida, continua a ser encarado como atual aquando da inserção no mundo do trabalho. O autor apresenta três grandes períodos durante a vida profissional, sendo o primeiro - onde se pode inserir os adultos emergentes - o de entrada e exploração no mundo do trabalho, quando se percebe que muito do que se aprendeu na escola está desfasado da prática laboral. O segundo período é caracterizado pelo processo reflexivo do indivíduo relativamente ao seu percurso profissional, o que o ajuda a definir o seu próprio percurso, o que fazer, como fazer. No terceiro período o adulto procura criar as condições para um abrangente aproveitamento do mundo do trabalho, financeiramente reconhecido.

Atualmente em Portugal, a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e a ténue vinculação laboral, conduzem o jovem adulto à necessidade de reestruturar constantemente os objetivos que estão ligados à área profissional: o envolvimento psicológico, o reconhecimento social e a remuneração económica. Muitas das outras dimensões da vida dependem, quase que inteiramente, da situação laboral, nomeadamente a criação de uma morada individual, a constituição de família, a realização de projetos de lazer, não só pela componente financeira, mas também pela motivação e a realização pessoal que o exercício de uma profissão poderá impregnar no indivíduo.

A instabilidade e a exploração revelam-se fatores, mais ou menos, constantes da *adulthood emergente*, situação que, temporariamente, não se apresenta negativa, pois é necessário que se experiencie outras realidades para além da escola, para que na *adulthood* as decisões tomadas sejam mais conscientes e volitivas (Arnett, 2004). Esta conceção também deve ser analisada do ponto de vista da especificidade de cada cultura; sendo culturalmente construída não é, portanto, universal. Na opinião do autor, esta etapa, com

---

<sup>7</sup> Artigo consultado em: <http://rmoura.tripod.com/vidaadult.htm> , em 20/2/2012 às 15h30.

as características que lhe foram apontadas, é mais visível nos países industrializados, nomeadamente na América do Norte, Europa, Austrália e nalguns países asiáticos, como o Japão e a Coreia do Sul e em contextos familiares de classe média e urbana (Arnett, 2004).

## **2.1 – A adulez emergente não normativa: explicações contextuais**

*“O ser humano para se desenvolver biológica, psicológica e socialmente necessita de certas condições, sem as quais o processo de desenvolvimento bloqueia, regride, desvia-se e, por vezes, interrompe-se definitivamente”* (Baptista, 2000, p. 97).

O desenvolvimento humano efetua-se ao longo da vida e espelha uma combinação da influência hereditária e do impacto contextual sobre o indivíduo, possuindo cada etapa do ciclo vital características próprias e valores. Contudo as experiências a que estão sujeitas as crianças nos seus primeiros anos de vida e os relacionamentos estabelecidos durante a primeira infância são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano, por desempenharem uma influência preponderante nas experiências subsequentes.

Muito do que o jovem adulto é prende-se com a criança que foi. Da vasta panóplia de fatores biológicos, psicológicos, que poderão estar na base dos comportamentos, posturas, valores e condutas adotadas pelo adulto emergente reconhece-se também uma acérrima influência do contexto social em que se viveu e vive, e as relações que se estabeleceram com diversos agentes de socialização, com destaque para a família, escola, trabalho e grupo de pares. Capital será a leitura que se faz dessas vivências (Carvalho, 2002).

Os indivíduos podem manifestar comportamentos ditos normativos e não normativos, duradouros ou temporários. Sendo que no nosso estudo focaremos os primeiros dois com realce para os não normativos, particularmente os comportamentos antissociais e os delinquentes.

O comportamento antissocial é, frequentemente, entendido como um padrão estável de transgressões e violações de normas e expetativas sociais de uma

determinada comunidade, sem que isso implique obrigatoriamente violação da lei. Inserem-se nesta definição genérica problemas díspares como meros comportamentos de oposição, mentira, desonestidade, entre outros, e, no limite, crimes graves contemplados no código penal (Fonseca, 2000).

O comportamento delincente surge na medida em que juridicamente esta expressão designa atos cometidos por um indivíduo considerados ilegais, ficando sujeito à intervenção da justiça. Encontramos termos como *delinquência juvenil* para denominar atos ilegais cometidos por indivíduos com idade inferior à de responsabilidade jurídica (em Portugal até aos 16 anos); e *crime* para os atos ilegais praticados por indivíduos considerados responsáveis juridicamente (em Portugal 16 anos e um dia).

Segundo Moffitt (1993) existem dois tipos de comportamento antissocial: um limitado à adolescência e outro de natureza persistente ao longo da vida. Relativamente a este último tipo alguns indivíduos iniciam-no durante os primeiros anos de vida ou antes da entrada na escola, mantendo-o até à idade adulta, com grande incidência na *adulthood emergente*. Embora os indivíduos deste grupo sejam pouco numerosos, os seus percursos criminais caracterizam-se pela persistência e gravidade.

A prática deste tipo de comportamento tem que ver com uma maior ou menor exposição aos chamados fatores de risco. Estes fatores são situações que podem fomentar perturbações e problemas no indivíduo, e prendem-se com as principais áreas da vida, tal como a área social, escolar, ocupacional, familiar e individual.

Durante as primeiras fases do desenvolvimento, a ação continuada dos fatores de risco, desde cedo leva o jovem a criar estruturas mentais distorcidas da realidade. Tais estruturas afetam, no jovem delincente, fundamentalmente, as áreas da aceitação e ligação aos outros e a aquisição de regras, normas e limites.

A causa do início muito prematuro pode ser explicada pela combinação de défices individuais, de práticas educativas ineficazes dos pais e da posição na estrutura social. De facto, estes indivíduos caracterizam-se por evidenciar precocemente diversos problemas comportamentais como irritabilidade e impulsividade, ou baixos níveis de autocontrolo e de controlo emocional. Além disso, os pais têm tendência a dispor de competências educativas deficitárias. Estes défices espelham a incapacidade da família para estabelecer um sistema eficaz de “monitorização e de reforço dos comportamentos pró-sociais, para promover o desenvolvimento de competências de resolução de

problemas e para supervisionar e punir eficazmente o comportamento antissocial” (Thornberry e Krohn, 2004, p.142).

No entanto, o início deste tipo de comportamento não é determinado apenas pelas características individuais e familiares, uma vez que os mecanismos de influência recíproca entre indivíduo e família se exercem dentro de um contexto social mais abrangente, sendo desencadeados, em larga medida, por esse mesmo contexto. O meio caracteriza-se pela pobreza crónica, pelo desemprego, pela dependência da assistência social, pela residência em zonas de concentração de pobreza, e, especialmente, pela coocorrência de todas estas características.

Segundo esta teoria interacionista, o comportamento antissocial que se manifesta muito cedo resulta da combinação e interação entre influências estruturais, individuais e parentais. Quanto mais acentuados forem estes défices, maior probabilidade de um aparecimento precoce do comportamento antissocial e da sua continuidade ao longo do ciclo de vida (Thornberry e Krohn, 2004).

Esta duração deve-se a um conjunto de défices que se vão entrecruzando, estabelecendo relações causais entre si, contribuindo para a formação de diferentes trajetórias. O temperamento e a personalidade são marcados por diversas síndromes de hiperatividade ou de défice das funções de controlo, além dos problemas de aprendizagem e insucesso escolar, vinculação das relações, atrás mencionadas.

Os indivíduos antissociais tendem a apresentar uma ou várias das seguintes características no processamento da informação: dar mais saliência aos estímulos relacionados com a agressão; atribuir mais intenções hostis aos outros; ser mais egocêntricos; ter mais objetivos antissociais; gerar mais respostas agressivas ou impulsivas; esperar consequências relativamente positivas para o comportamento antissocial ou agressivo; e dispor de menos competências sociais (Lösel e Bender, 2003).

Para além destes, outros fatores têm contribuído para a explicação do comportamento antissocial e da delinquência, por exemplo, a centração sobre si mesmo na avaliação das relações interpessoais, a atribuição da culpa a fatores externos ou às outras pessoas, tendência para minimizar as consequências negativas das suas transgressões, as dificuldades em integrar diversas perspetivas na avaliação de um ato ou, de modo mais geral, um atraso a nível do desenvolvimento do juízo moral, bem como um nível mais baixo de empatia. Normalmente, os indivíduos antissociais ou delinquentes recorrem igualmente a uma grande variedade de mecanismos de defesa e

de autojustificações: desumanização, culpar a vítima, comparações que lhes são favoráveis, deslocação da responsabilidade para o exterior, e têm dificuldades em diferenciar emoções, o que se traduziria em níveis de empatia mais baixos e em menos capacidade de desenvolver sentimentos de culpa (Bear et al., 2003, citado por Fonseca, 2004).

Estes, normalmente, apresentam fatores de risco como baixo estatuto socioeconómico, falta de supervisão, insucesso escolar, associação com colegas delinquentes. Nos casos de delinquência limitada à adolescência o comportamento antissocial ocorre apenas durante esta fase e os crimes são consequência da imitação social e da influência do grupo de pares. “Verifica-se que a pertença a grupos delinquentes encoraja, recompensa e apoia as tendências do indivíduo para comportamentos antissociais” (Fergusson et al., 2000, citado por Carroll et al., 2004, p. 219).

De acordo com Goffman (1959, citado por Nunes, 2010) o objetivo de toda a ação pública é a autoapresentação. As ações são geridas numa tentativa de fazer com que os outros lhes atribuam determinadas qualidades de caráter. A ideia do enaltecimento da reputação estende esta perspetiva do referido autor, ao tomar em conta a provável natureza da audiência.

A teoria do aumento da reputação defende que os indivíduos escolhem uma determinada autoimagem que desejam promover perante uma audiência de colegas que, por sua vez, lhes fornece feedback, de tal modo que o adolescente desenvolve e mantém essa identidade social dentro de uma comunidade (Emler, 1984, citado por Carroll et al., 2004). Tanto uma reputação delinvente como a não delinvente são difíceis de sustentar sem o suporte social de um grupo de colegas, mas os jovens não delinquentes têm, frequentemente, outro suporte social e outro feedback proveniente das famílias e dos professores. Os delinquentes, muitas vezes, não usam os pais ou os professores para apoiar as suas reputações, procurando, em vez disso, audiências alternativas, designadamente, os colegas.

Uma reputação de mau comportamento é uma escolha deliberada dos adolescentes, porque a ação delinvente é, não só, um meio de criar uma certa reputação de duro entre os marginais, mas também um requisito para se tornar membro de um grupo. O aumento e a rotina dos contactos com os colegas semelhantes proporciona a audiência necessária para se poder aumentar a reputação.

A delinquência é uma escolha deliberada de identidade para alguns adolescentes, porque é um critério para ser membro de grupos, bem como um meio para impressionar os colegas e ganhar a sua aprovação e, além disso, também é uma estratégia de autoproteção e de redefinição identitária para o indivíduo e para o grupo. Os resultados de investigações (Reicher e Emler, 1986, citado por Carroll et al., 2004) mostraram que os adolescentes estão bem conscientes das consequências negativas dos comportamentos delinquentes específicos e que, deliberadamente, se propõem objetivos relacionados com a participação nessas atividades para estabelecer e manter reputações sociais.

A situação social de pobreza, isolamento familiar, ausência de elementos referenciais escolares, religiosos, inclusivamente emotivos, produz um discurso quase uniforme, onde todos se reveem nessa condição marginal e se refugiam através da legitimação de um discurso unitário, coerente e, frequentemente, vitimizante.

Poder-se-á concluir que a idade precoce das primeiras revelações antissociais aparece como um fator de risco relevante para o desenrolar de uma carreira delinquencial prolongada. Não havendo ainda estudos que esclareçam veemente por que motivo esta variável constitui um forte indicador da persistência e gravidade deste tipo de comportamento ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

### **3 – A educação e a aprendizagem de Adultos no contexto da educação ao longo da vida**

*“Só compreendo a Educação de Adultos como um movimento de contra-corrente, a favor da crescente autonomia das pessoas, e na oposição de toda e qualquer corrente de natureza totalitária dentro da Sociedade. A Educação de Adultos opõe-se à propaganda, à manipulação, ao obscurantismo – venham de onde vierem – e procura abrir, sempre mais largos, os horizontes do possível. A Educação de Adultos estará sempre ao serviço de uma sociedade aberta: à mudança e à melhoria, à inovação benéfica para as pessoas e para o Planeta” (Melo, 1996, p. 20).*

Apesar de a Educação de Adultos (EA), como hoje é entendida, ser uma realidade recente, a sua génese já remonta a tempos muito recuados da história da humanidade. Compreendendo a educação “como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo” (Canário, 1999, p.11), parece-nos visível

que a educação de adultos sempre esteve presente na sociedade, ainda que esteja dependente dos contextos socio-históricos das mesmas.

Esta temática remete-nos de imediato para o conceito de Educação Permanente (EP). Simões (1979) tentando esboçar a origem desta Educação *viaja* até à Antiguidade Clássica, concretamente a Platão, por este filósofo nas suas obras *Republica* e *Leis*, ao referir-se à cidade ideal, salientar que “todo o cidadão pudesse educar-se, em todos os aspectos, ao longo de toda a vida” (p. 20). Reitere-se as devidas diferenças entre a doutrina platónica e a EP, que segundo recorda Simões (1979) não existe na referida doutrina “uma verdadeira educação «pré-primária», que a educação tem função essencialmente «reprodutora» e carácter nitidamente anti-inovador, e que a igualdade de oportunidades é coisa que se desconhece entre as três classes” (p. 20) – filósofos, guerreiros e trabalhadores.

As ideias platónicas influenciaram bastante também a literatura utópica dos séculos XV e XVI, espelhadas nas obras “A utopia” de Thomas More, e na “Cidade do Sol” de Tommaso Campanella. Explique-se que o dia de trabalho dos utopianos era curto o que permitia que houvesse tempo para se dedicarem à sua educação, uma vez que não lhes era permitido dissiparem esse tempo na ociosidade e ou no prazer (Simões, 1979).

Um autor que merece, igualmente, destaque será João Amós Coménio (1592-1670) que escreveu, de entre inúmeras obras de natureza pedagógica, duas grandes coletâneas: as *Opera Didactica Omnia*, cuja primeira parte abre com a *Didactica Magna* e a *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, uma admirável Enciclopédia do saber da época, constituída por sete partes, sendo a quarta denominada de *Pampaedia*. Cada parte, constituída por vários capítulos, é uma peça importante de um todo, pelo que cada uma delas só se entende na medida em que está inserida no conjunto (Gomes, 1998).

Coménio defende uma educação que tem como características essenciais a “universalidade, continuidade e integralidade” (Simões, 1979, p. 27). Primeiramente, refere que se deve conseguir educar todos os homens “*omnes*” “*não apenas um só homem, ou alguns, ou muitos, mas todos*” (Coménio, s.d., citado por Gomes, 1998, p.736).

A continuidade para este autor tem um papel central na educação dos homens, uma vez que este preconiza que a educação de todos se desenvolve e amplia por toda a vida “*tota vita schola est*” (Coménio, s.d., Gomes, 1998, p. 751), que cada idade é

destinada a aprender e os mesmos limites são impostos aos homens para viver e para estudar” (*ibidem*). Perante esta perceção estabelece uma escola para cada idade, contemplando oito ao todo: da formação pré-natal, da infância, da puerícia, da adolescência, da juventude, da idade adulta, da velhice e da morte. Insiste na exposição da ordem, do método, da coerência da progressão, para que tudo se oriente para uma gradual evolução positiva do homem, para que alcance a “sabedoria eterna” (Coménio, s.d., Gomes, 1998, p. 750).

O desejo de se “educar plenamente para a plenitude humana” implica que todos os homens sejam “retamente formados e integralmente educados” em todas as coisas “*omnia*” necessárias para o aperfeiçoamento da natureza humana (Gomes, 1998, p. 739), e tudo isto se deve processar universalmente “*omnino*”.

Posteriormente, em finais do séc. XVIII, Condorcet afirmou que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Condorcet, 1792, citado por Canário, 1999, p.11). Por decreto da Convenção foi criado, em 1794, o Conservatório Nacional das Artes e Ofícios (CNAO), que se afigura ainda hoje como um marco institucional na EA. Esta instituição tinha como objetivo o acesso a diferentes modalidades de ensino superior nas áreas das artes e dos ofícios de pessoas integradas na vida profissional. É de salientar que estes anos se inserem no período da Revolução Francesa.

Esta mesma visão da educação é defendida por muitos outros autores, de épocas diferentes, o que comprova que tem sido uma preocupação ao longo dos tempos. No entanto é no período do pós-guerra, segunda metade do séc. XX, que surge este modelo de educação com mais afinco, uma vez que é necessário reconstruir a sociedade mundial, e que isso só será possível com a intervenção ativa dos adultos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) surgiu pela necessidade de criar uma estrutura permanente que tivesse a representação de todas as nações do mundo, e que contribuísse para a paz e o desenvolvimento comum. Desde a sua criação em 1945, que tem demonstrado especial atenção para com a EA, tendo vindo a dar um forte contributo nos campos da alfabetização e educação básica de adultos.

Para tal organizou seis Conferências Internacionais (CONFINTEA) de EA (que apresentamos de seguida para uma melhor perceção do desenvolvimento que esta temática foi sofrendo ao longo da sua consecutiva realização). A primeira realizou-se em Elseneur, 1949, onde foi realçada a vertente de educação cívica. Conferindo-se à

EA, segundo Bhola (1989, citado por Canário, 1999, p. 12), “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países...dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade”. Em Montreal, 1960, com o subtítulo *O papel da Educação de Adultos num mundo em transformação* desenvolveu-se a segunda, destacando-se a EA nos processos de desenvolvimento económico, nos planos nacional e internacional, com realce para o crescimento da evolução técnica e profissional. A terceira teve lugar em Tóquio, 1972, com o subtítulo de *A educação permanente de adultos no contexto da educação permanente*, tendo-se defendido que a Educação deve passar a ser funcional e não institucional, atravessando todos os campos da sociedade. A ideia central desta Conferência foi a do entendimento da educação como um processo permanente não podendo dissociar-se a EA da educação de crianças e adolescentes (UNESCO, 1978, citado por Alcoforado, 2008), considerando que “todos os espaços da sociedade, como o trabalho, tempos livres e actividades cívicas” (Alcoforado, 2008, p. 41) podem ser espaços educativos.

Paris, 1985, foi palco da quarta CONFINTEA, onde participou pela primeira vez Portugal. Deste encontro saíram diretrizes no sentido de alargar os públicos a abarcar pela EA, e fez-se também um apelo para se dar especial atenção às minorias e que se promova o acesso dos adultos à educação e à cultura, apresentando uma verdadeira vertente comunitária desta educação (Silvestre, 2011). Em Hamburgo, 1997, realizou-se a quinta conferência, cujo subtítulo foi *Aprender em Idade Adulta, uma chave para o século XXI*, onde se pretendeu consciencializar para a importância da autonomia das pessoas e das comunidades preparando-as para os desafios do futuro. A equidade educacional constituiu a tónica das deliberações deste encontro, por se considerar que “o acesso equitativo e a participação são manifestações claras de inclusão educacional e justiça social sustentáveis” (UNESCO, 2010, p. 59). Por fim, em 2009, em Belém do Pará, realizou-se a sexta conferência internacional, em que a temática esteve subjacente ao subtítulo *Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos*. Esta pretendeu funcionar como uma plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global.<sup>8</sup> Dos vários pontos traçados a partir do quadro de ação de Belém, a alfabetização foi mais uma vez “declarada como o *empowerment* e o alicerce mais

---

<sup>8</sup> Informação consultada em: <http://www.unesco.org/pt/confinteavi>, em 26/05/2012 às 15h06.

importante sobre o qual se devem construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradoras ao longo da vida” (Silvestre, 2011, p. 125).

A UNESCO tem promovido assim a divulgação, mobilização e propagação de recursos e conhecimentos sobre esta temática, ficando o compromisso de todos os países, que participam nas conferências, assumirem uma política pública de EA integrando-a nos respetivos sistemas educativos, e assegurando a sua coordenação, através de uma agência ou instituto nacional (Alcoforado, 2008).

Segundo Canário (1999) assiste-se, por altura da segunda conferência, a um processo de complexificação desta educação, que se afirmou em três planos distintos, sendo o primeiro o das práticas educativas (finalidades, modos e públicos). O modelo educativo escolar, até então vigente, começa a mostrar fragilidade acabando por desmoronar, uma vez que só privilegiava as práticas educativas para as crianças e jovens.

Perante a conjuntura da época começa-se a objetivar a necessidade de apostar numa viragem da EA focalizando-a para o desenvolvimento económico, ideia patente na célebre declaração de Julius Nyerere, primeiro Presidente da República da Tânzia, ao proferir que “devemos, em primeiro lugar, instruir os adultos. As nossas crianças não desempenharão nenhum papel importante no nosso desenvolvimento económico, no decurso dos próximos cinco, dez ou vinte anos, enquanto que o impacto dos adultos se faz sentir a partir de hoje mesmo” (Nyerere, s.d., citado por Canário, 1999, p. 13), que se mantém atual como patenteia o relatório da OCDE de 2000 ao proferir que são “necessárias estratégias dirigidas aos mais velhos: não basta esperar que as novas gerações mais escolarizadas mudem a face de cada país” (Diário de Notícias, 2000, citado por Silvestre, 2011, p. 127).

O segundo plano refere-se à multiplicidade de instituições envoltas direta ou indiretamente nos processos de EA, não ficando a educação confinada à escola. Faz-se uma separação dos espaços formativos dos escolares, reconhecendo importância a todas as situações potenciadoras de educação. Aliado a este plano está a necessidade de haver pessoas com competências para promover a educação e a formação a adultos, reconhecendo a sua heterogeneidade, uma vez que têm histórias de vida muito pessoais, emergindo os educadores e os formadores de adultos (Canário, 1999). Será com a EP que se entenderá que as práticas educativas ocorrem em diferentes contextos sociais e em todas as faixas etárias, ou seja “o processo educativo é coextensivo à duração total

da vida” (Simões, 1979, p. 46) dos indivíduos, tornando-os participantes ativos da sociedade.

Canário (1999) destaca a década de 60 por representar um marco temporal na delimitação das práticas educativas e sociais da EA, porque emergem neste período quatro eixos de ação essenciais ao desenvolvimento, apregoados pela UNESCO na Conferência de Montreal: Alfabetização, como oferta educativa de segunda oportunidade, funcionando como uma compensação ao proporcionar a aquisição de competências básicas ao nível escolar; Formação Profissional Contínua permitindo a qualificação ou requalificação célere de mão-de-obra; por fim Desenvolvimento local e Animação Sociocultural, contemplando práticas de educação promotoras de desenvolvimento local, fomentando a participação direta dos cidadãos interessados. A animação não está só associada ao entretenimento nos tempos livres, mas à implementação e participação em projetos que visam o desenvolvimento de contextos socialmente deprimidos.

Segundo Finger e Asún (2003) *Éducation permanente* é a expressão francesa que melhor capta as perspetivas da UNESCO, sendo esta terminologia a mais empregue nas obras de referência. Contudo na literatura inglesa também aparece, *grosso modo*, a tradução de *Lifelong education*. Entenda-se que o termo *permanente* se refere ao campo total das aprendizagens do indivíduo quer estas sejam conscientes quer inconscientes, intencionais ou não intencionais, feitas por iniciativa própria ou alheia, independentemente das circunstâncias de lugar e de tempo. *Educação* contempla todas as influências capazes de dar forma ao ser humano (Simões, 1979), ideia já desenvolvida na secção alusiva a esta temática.

A pedra angular da EP tem sido o trinómio: *continuidade, diversidade e globalidade*, uma vez que se move pela ideia de criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender, englobando todas as formas, expressões e momentos do ato educativo. No entanto é de suma importância não esquecer o que defendia Lengrand quando avisava sobre a “necessidade de não tentar impor um modelo único de Educação Permanente, pensando-a, antes, na sua relação com as estruturas, tradições, obstáculos e facilidades de uma comunidade (Lengrand, 1970, citado por Alcoforado, 2008).

A Educação Permanente, do ponto de vista nocional, era um projeto abrangente que abraçava todas as experiências educativas de todas as idades, o que levava a que fosse conotada, algumas vezes, com a ideia de formação contínua, ligada às necessidades do trabalho (Alcoforado, 2008). Reflexões em torno desta temática

conceptual, nomeadamente estudos estrangeiros, apresentam desde cedo a expressão *lifelong education*, em alternativa à de *lifelong learning*. Ainda que sabendo que se tratava de conceitos bem diferentes significando “aprendizagem” as transformações que ocorrem em cada um conduzindo a uma mudança estável de comportamentos, como já foi abordado oportunamente. No entanto ambas comungam da ideia de que tudo o que contribui para a aprendizagem ocorre ao longo da vida.

Na EA, salientam-se os trabalhos de Edgar Faure, destacando-se, entre outros, o Relatório Faure (1972) *Learning to Be*, coordenado por si há mais de 30 anos, e o Relatório Delors (1996) *Learning: The Treasure Within*, que foram “essenciais para a promoção de um quadro para a aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2010, p.8). Estes relatórios defendem a importância de uma cultura de aprendizagem que contemple a educação formal, não formal e informal<sup>9</sup>. “Os relatórios alegam ainda que a aprendizagem não ocorre apenas ao longo da vida, mas em todas as esferas da vida de um adulto, seja em casa, no trabalho ou na comunidade” (UNESCO, 2010, p.22). Reitere-se que se coloca em causa, com mais afinco, a hegemonia conferida à educação formal, face às restantes, deliberando-se que todas têm uma importância na educação global do adulto.

Surgem, assim, novos conceitos unificadores sobre o sentido e o poder da educação, Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida. Entende-se a primeira expressão, apresentada no Relatório Faure, como sendo todas as formas e tipos de educação que envolvem as necessidades educacionais de pessoas de todas as idades, habilidades, níveis educacionais e ocupacionais diversos (1974). De uma forma consciente ou não o homem sempre se instruiu, educou e formou ao longo da sua existência, da sua vida, e de uma forma permanente. Estes processos desenvolvem-se a partir da influência do meio, dos efeitos das suas experiências, das conceções da vida, dos saberes adquiridos, que vão moldando os seus comportamentos, o seu agir (*ibidem*).

A educação é nesse caso entendida como um processo contínuo que engloba todas as ações de educação formal, não formal e informal (UNESCO, citado por Lima, 2007). Visa uma transformação social através do exercício de uma cidadania ativa e crítica, conduzindo a uma autonomia dos indivíduos. Apresenta uma conceção humanista da

---

<sup>9</sup> Entenda-se por **educação formal** toda a educação que é estruturada, hierárquica e cronologicamente, ministrada no âmbito do sistema formal e que conduz à obtenção de diplomas e graus. A **educação não formal** engloba qualquer atividade educativa sistemática, organizada fora do sistema formal e que não conduz necessariamente à obtenção de diplomas. **Educação informal** relaciona-se com situações não estruturadas e nem sempre intencionais; resulta de atividades do quotidiano; não é formalmente reconhecida.

EP, surgindo esta como um percurso para Aprender a Ser, tal como salienta o título deste documento.

O segundo conceito abarca em si toda e qualquer atividade de aprendizagem, onde crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso da sua vida, com um objetivo. Este é empreendido numa base contínua visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências (UNESCO, 2010). Procura a produção de vantagens competitivas no mercado e está direcionada para a empregabilidade, promovendo competências para competir.

O relatório Delors marca, assim, a passagem do emprego, no relatório de 1972, da expressão educação ao longo da vida para aprendizagem ao longo da vida, que é atualmente mais usada. Segundo Delors (1997), a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens, apresentando-se cada uma, para cada indivíduo, como 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 de cooperar com os outros em todas as actividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (p. 90). Deve ser dada igual importância a estes pilares de aprendizagem, por já não ser válida a separação entre educação inicial e a EP (vulgarmente denominada de EA), para que se desenvolva uma educação global, holística, que ocorra ao longo de toda a vida e em diferentes contextos do indivíduo como pessoa e como membro de uma comunidade.

Alcoforado resume bem a passagem semântica de EP para Aprendizagem ao Longo da Vida considerando que “do projecto inicial humanista, global, integrado e concebido para contribuir para todas as formas de desenvolvimento pessoal e colectivo, começa a vislumbrar-se uma proposta dominada pela dimensão económica e profissional, fragmentada, individualizada, orientada pela competição, onde a acumulação de saberes e capacidade (conseguir a vantagem competitiva do ter) é soberana, nos discursos estruturais das políticas dominantes” (2008, p. 74).

Perante este quadro histórico, social e conceptual aceitamos que a educação objetiva a criação de uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender. Sendo encarada como um projeto político em que pessoas e sociedades serão capazes de acompanhar o desenvolvimento, esta funciona, também, como um meio para a humanização desse mesmo desenvolvimento (Finger e Asún, 2003). Destaque-se que esta ideia já se apresentava nuclear na definição adotada na Conferência Geral das Nações Unidas de Nairobi, em 1976, tendo sido lograda pela Comissão de Reforma do

Sistema Educativo em documento preparatório sobre a reorganização do subsistema de EA, 1988, e retomada pela última Conferência Internacional de Educação de Adultos, CONFINTEA VI:

“O conjunto de 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 dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte 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 integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socio-económico e cultural, equilibrado e independente” (Canário, 1999, p. 36).

Temos que salientar que nem sempre a EA teve um discurso e práticas coerentes com as ideias que perpetua, principalmente no que concerne à aprendizagem (Finger e Asún, 2003). Por vezes, esta é considerada puramente individual, contribuindo para o crescimento pessoal. Outras vezes é vista como um processo de desenvolvimento cognitivo conducente ao conhecimento e a competências intelectuais. Noutras ainda, é encarada como um processo de resolução de problemas, individual ou até mesmo coletivo.

Na perspetiva de Lima (2007), a qual merece a nossa anuência, a própria educação tende a ser representada pela contemplação de ações planeadas e sistematizadas no contexto de organizações sociais formais, como sendo a escola e outras instituições com funções similares, de onde se espera que resultem determinadas aprendizagens. Privilegiam-se os contextos formais e não formais, ainda que a omnipresença da educação informal seja reconhecida.

Reitere-se que muitas das missivas apresentadas se revelam também de extrema importância para os jovens que manifestam problemas graves de socialização, e para os quais a escola tradicional não se apresentou como uma resposta positiva para as suas reais limitações. Portanto é crucial que estes aprendam, igualmente, a *Ser* e desenvolvam competências várias que promovam a sua vivência em sociedade segundo as normas instituídas.

### **3.1 – Modelos teóricos de Educação de Adultos**

Apesar de todas as mudanças, progressos e retrocessos, perpetrados no âmbito da EA, é de salientar que a EP se revelou como o movimento unificador deste domínio. Foi esta que conferiu à EA, como já referimos anteriormente, uma identidade política, internacional e institucional, criando uma linguagem que permitiu uma identificação de todos os seus intervenientes. A prova deste acontecimento está no surgir, posterior aos primeiros anos da EP, de modelos de EA cada um apresentando as suas perspetivas relativamente a este campo educativo. Estes modelos não são tão individualizados uns dos outros como observaremos seguidamente, contudo têm conceções próprias que os caracterizam de um modo particular.

Primeiramente, surge o *Pragmatismo* considerado como um conceito intelectual americano. Esta noção tem a sua génese nas ideias de John Dewey, denominado como o pai da EA americana. Americano de berço, com um largo percurso no ramo da educação, que entende numa perspetiva pragmatista. As suas ideias estão bem explanadas nas obras *Democracy and Education*, publicada em 1916, e *Experience and Education*, publicada em 1938. Este autor defende que a educação se deve estender a todos, em todos os contextos das suas vidas e por todo o decorrer das mesmas.

Para Dewey a aprendizagem deve ser experiencial, estar assente numa permanente reconstrução do que o adulto faz, segundo as experiências por que passa. A experiência é pois encarada como “parte intrínseca do ciclo da aprendizagem, o que implica aprender fazendo” (Finger e Asún, 2003, pp. 40-41). Nesta ótica o crescimento e a aprendizagem dão-se nas constantes reflexões que se fazem dessas experiências e seus resultados, para depois agir em conformidade. Este processo não deve ficar pelo individual, deve estar ao serviço do coletivo, confrontando intersubjetividades, verificando-se uma interação social, permitindo um retorno, feedback dessas experiências, para que possa haver verdadeira mudança (Alcoforado, 2008).

Esta visão da educação será seguida por muitos outros pensadores, cunhando-a com ideias mais particulares, a destacar David Kolb que defende que o desenvolvimento humano ocorre através da aprendizagem pela experiência, visando a obtenção de uma personalidade completamente integrada (Alcoforado, 2008).

Para este autor (1984) a aprendizagem é entendida como um processo holístico, contínuo e adaptativo, mediado por quatro dimensões; afetiva, percetiva, simbólica e comportamental. Neste sentido, o seu desenvolvimento requer a obtenção de uma maior

amplitude emocional (sentir); maior consciência e capacidade de perspetivar (ver); esquemas de conceptualização mais sofisticados (pensar); e reportório comportamental mais expandido (agir).

A aprendizagem, sendo compreendida como um processo, é composta por quatro etapas: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstrata e a experimentação ativa (EA). Este resulta da combinação obrigatória destas etapas, implicando transações entre o indivíduo e o meio (Alcoforado, 2008).

Apesar de serem obrigatórias, Kolb (1984) defende que não nos sentimos igualmente confortáveis em todos estes momentos de aprendizagem, nem respondemos de igual forma aos diferentes desafios desta, não nos movemos da mesma maneira na transição entre os diferentes modos de aprendizagem, nem utilizamos as mesmas estratégias adaptativas em relação a este processo. Perante esta realidade definiu quatro tipos de conhecimento: o conhecimento convergente, caracterizado pela combinação entre a conceptualização abstrata e a experimentação ativa; o conhecimento divergente, que se caracteriza pela combinação da experiência concreta e da observação reflexiva; o conhecimento assimilativo que corresponde à combinação entre a conceptualização abstrata e a observação reflexiva; e o conhecimento acomodativo que consiste na combinação entre a experimentação ativa e a experiência concreta.

Pelo que aludimos reiteramos as palavras de Kolb (1984) ao pronunciar-se sobre o aparecimento de um estilo de aprendizagem particular: “a complexa estrutura da aprendizagem permite a emergência do individual, o desenvolvimento de estruturas possíveis de processamento ou estilos de aprendizagem” (p. 64).

O *Humanismo*, no campo da EA, também se apresenta como um quadro teórico de grande importância, conferindo um papel ativo e participativo da pessoa no seu desenvolvimento, acarretando todas as suas vivências. Nesta perspetiva destacamos nomes como Carl Rogers e Abraham Maslow. O primeiro, autor da célebre obra *Tornar-se pessoa*, defende que o ser humano é intrinsecamente bom e que revela uma forte motivação para a aprendizagem e para a mudança. Salientando contudo que esta depende do meio ambiente em que a pessoa se encontra inserida.

Fatores cruciais para o sucesso deste processo educativo são a empatia, compreensão, respeito mútuo e autenticidade (Finger e Asún, 2003). Rogers (1985) crê “que aquilo que se pode ensinar a outra pessoa não tem grandes consequências, como pouca ou nenhuma influência significativa tem sobre o comportamento” (p. 249). O autor afirma assim a sua crença na pessoa, enquanto sujeito central no processo de

aprendizagem, destacando a importância da autoaprendizagem, considerando que “a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é o resultado da descoberta de si, de algo que é captado pelo indivíduo” (1985, p. 249). Desenvolve-se assim uma relação não diretiva, na medida em que proporciona o crescimento e o autodesenvolvimento.

Para este autor a aprendizagem torna-se significativa quando os adultos encontram pertinência nos conteúdos, a consideram necessária e importante, quando é “uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas” do sujeito (1985, p. 263). O educador/facilitador tem de proporcionar todas as condições, anteriormente referidas, para que o adulto participe ativa e conscientemente em todo o processo.

Este intento exige o desenvolvimento de métodos através dos quais os adultos se tornem responsáveis pela sua formação, numa perspectiva de aprendizagem autodirigida (Oliveira, 1996), podendo deste modo, realizar o seu percurso de forma autónoma, capazes de conduzir os seus planos de desenvolvimento. Segundo Oliveira (2005) “uma das particularidades importantes deste papel seria a do facilitador confiar na capacidade dos alunos para manifestarem responsabilidade pela sua aprendizagem e ajudá-los no desenvolvimento dessa capacidade” (p. 47).

Uma outra referência nesta corrente é, como já acentuámos, Maslow, que na sua obra *Motivação e Personalidade* (1970) sintetiza aquilo que é considerado a essência do humanismo, ao criar uma teoria defendendo que a motivação humana se baseia na satisfação das necessidades do homem, para tal escalonou-as segundo a importância com que elas se apresentam ao ser humano, sendo que a mais essencial é a autorrealização.

Representou esta abordagem como uma pirâmide em que na base se encontram as necessidades de menor importância, as fisiológicas, e no topo as necessidades de autorrealização. Para se chegar ao topo tem que se ir satisfazendo as de menor importância, sucessivamente.

Segundo o autor (1970) cada pessoa traz em si uma tendência inata para a superação desta primordial necessidade. Também aqui vemos uma perspectiva positiva do ser humano.

Não de menor importância surge Malcom Knowles, que apesar de demonstrar nas suas ideias influências do pragmatismo, é o humanismo que se revela dominante. De ambas as correntes este autor salienta e utiliza a importância da experiência.

Destaca-se o seu enorme contributo para a institucionalização da EA. É considerado como o “apóstolo da andragogia” (Finger e Asún, 2003, p. 67), entendida “como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1990, p. 54). O adulto possui uma grande base de experiências, devendo estas constituir o escoro da sua aprendizagem. Este pretende ser encarado como autodirigido, estando, intrinsecamente, disponível para aprender desde que este processo se relacione com a resolução dos seus problemas.

Estes pressupostos são essenciais para que não aconteça o que Torga tão bem explicitou: “Mas mesmo nos reinos maravilhosos acontece a desgraça de o povo saber duma maneira e as escolas saberem doutra. Acabado o exame da quarta classe, cada qual trata de sepultar sob leiva, o mais depressa que pode, a ciência que aprendeu” (Torga, 1983, citado por Canário, 1999, p.3).

Por fim, destacamos a *Teoria Crítica*, em que se podem delimitar duas gerações de autores, ambas com preponderância na área da Educação. Uma primeira que engloba um amplo conjunto de intelectuais marxistas alemães, que desenvolveram investigações teóricas, de vários âmbitos, tendo na sua génese o essencial das ideias marxistas. Contudo estes pretenderam atualizar essas conceções para permitir o desenrolar de um processo de emancipação e libertação da sociedade. Realçamos nomes como Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Esses pensadores formaram a Escola de Frankfurt, por se terem estabelecido, em 1920 enquanto grupo de investigação, nessa cidade.

Na segunda geração, destacamos as ideias de Jürgen Habermas, também alemão. Este autor foi um grande teórico e crítico que defendeu a emancipação da sociedade através da linguagem e do discurso, criando a teoria da ação comunicativa (Alcoforado, 2008). Esta será uma teoria crítica social, entendida como um processo cognitivo de consciencialização dos indivíduos que interagem socialmente, tendo sido considerada a base da pedagogia crítica.

A noção de *interesse* é crucial no seu pensamento, ao partir do pressuposto que o conhecimento é despoletado por interesses, que poderão ser técnicos, que surgem da ambição de domínio e controlo da natureza; comunicativos, levando os membros de uma comunidade a desenvolverem uma linguagem comum, permitindo o diálogo; e emancipatórios, significando autoconhecimento e autorreflexão, que conduzem a uma consciência ou perspetiva de transformação, no sentido de que permitirá a libertação (Finger e Asún, 2003).

A Aprendizagem Transformativa de Jack Mezirow, inspirada, entre outros autores, em Habermas, para Finger e Asún (2003, p. 54) é “sem dúvida, a mais

elaborada e intelectualmente mais sólida conceptualização da aprendizagem do adulto”, indissociada da mudança social. Esta teoria revela-se de grande importância, precisamente, por se centrar na dimensão transformativa da vida dos adultos, o que tem sido indicado como um dos grandes objetivos da EA.

Mezirow (1991) defende a existência de três tipos de conhecimento, cada um com a sua aprendizagem particular: *instrumental*, que tem como objetivo controlar o ambiente e sendo a sua aprendizagem orientada para a resolução de problemas; *prático*, para conhecer e se relacionar com os outros, e pressupõe uma aprendizagem comunicativa que lhe permite compreender os outros e o que estes querem dizer; *emancipatório*, permitindo conhecer os pressupostos do próprio conhecimento, implicando aprender a aprender e aprender a compreender. Este conhecimento deve resultar de um processo de autorreflexão crítica dos conhecimentos adquiridos anteriormente, de forma acrítica, influenciados pelo processo de socialização a que o autor denominou de perspectivas de significado. Este autor apresenta, também, aquilo a que chamou de esquemas de significado, onde engloba tudo o que determina regras implícitas para compreender ou agir sobre a realidade (Mezirow, 1990, citado por Alcoforado, 2008).

O questionamento crítico dessas ideias, resultantes de aprendizagens anteriores, conduz a uma transformação destas perspectivas de significado, mediante a reflexão sobre os postulados subjacentes ao comportamento (Simões, 2000). A parte essencial da EA está assim apresentada, justificando a sua faceta predominantemente transformativa, o que poderá nem sempre acontecer, ao contrário da das crianças e dos adolescentes que deverá ser predominantemente formativa.

A acumulação de alterações de esquemas de significado ou perspectivas de significado em resposta a um dilema desorientador extrínseco poderá proporcionar uma aprendizagem do tipo transformativo (Simões, 2000), na medida em que poderá continuar por um autoexame, onde o adulto examina as perspectivas que tem à frente; uma avaliação crítica dos postulados relativos ao papel interiorizado; exploração de novas opções procurando alternativas; aquisição de competências nos novos papéis sociais; planeamento do que pode ser feito, e promoção de esforços que permitam uma reintegração na sociedade (Mezirow, 1991).

De suma importância, também neste âmbito, surge o nome incontornável de Paulo Freire, com a apresentação de algumas ideias que o moveram no campo da pedagogia. Este educador é indubitavelmente o autor de EA mais conhecido e reconhecido por todo

o mundo, exemplo disto foi a homenagem que a UNESCO lhe prestou, à qual esteve ligado na Quinta Conferência Internacional, ao organizar um “Memorial a Freire” presidido pelo primeiro secretário-geral da ONU, Boutros Ghali.

Por não concordar com os métodos de ensino já existentes, por os considerar castradores da criatividade e da inovação é que este autor procura criar uma metodologia que “implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos educadores e educandos” (Freire, 2005, p. 67). Critica assim a conceção “bancária” da educação, que confere o mero papel de depósito de conhecimentos, proporcionados pelo educador, aos educandos.

Toda a sua obra se move em torno do que para ele era basilar - conscientizar o homem pela educação. A alfabetização surge como processo de tomada de consciência da vida social do educando e da sua consciência de cidadão, traduzida numa interpretação crítica da realidade.

Segundo Paulo Freire a leitura do mundo precede a leitura da palavra da mesma maneira que o ato de ler palavras implica necessariamente uma permanente releitura do mundo (Freire e Donaldo, 1994). Assim sendo o ato educativo passa a ser encarado como um ato político, uma educação de massas, pois não há processo gnosiológico fora das relações grupais.

A educação é uma ação de criatividade cultural do educando através da problematização, dirigida para um processo da libertação do homem, mediante a formação de uma consciência crítica, visando a sua transformação.

O seu método pedagógico baseia-se na criatividade e no diálogo. A dialogicidade é encarada como a essência da educação. O educador já não só educa, como também é educado pelo educando. A relação pedagógica é transformada numa relação dialógica, pois dizer a palavra é um direito de todos os homens, com maior relevância nos intervenientes do processo educativo. Dialogar é também amor, por isso não se pode processar esta ação em situações de opressão, é necessário manifestar preocupação pela forma como o outro vê o mundo.

Reitere-se que Freire não defende uma uniformidade de papéis, mas encara os intervenientes como pessoas diferentes, com níveis de competências diferentes, conhecimentos e aptidões próprias para esta conjuntura. Essa intersubjetividade é o meio para chegar à verdade. “Já ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 78), ainda que também se deseduquem. Com isto, não quer dizer que os papéis do educador

e do educando se diluam. Como o próprio defende, estes continuam a manter a sua identidade, o educador deve ser encarado como um animador, problematizador, tentando construir juntamente com os educandos as condições da passagem da curiosidade ingénua para a curiosidade epistemológica (Romão, 2001).

É necessário encontrar temas geradores de uma determinada unidade epocal, que podem ir do mais geral ao mais particular. Importante é desenvolver um esforço no sentido de propor aos adultos realidades que lhes sejam significativas, para que a sua descodificação e perceção conduzam à transformação. Segundo Freire “investigar os temas geradores é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar o seu atuar sobre a realidade, a sua *praxis*” (Freire, 2005, p. 114). O essencial não é transmitir conteúdos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência de vida. Isto processa-se numa fase pós-alfabetização, porque numa fase anterior a este processo investiga-se a palavra geradora. Esta será a primeira incumbência do educador no *Círculo de Cultura*.

Entenda-se o *Círculo de Cultura* como um lugar onde estão reunidas pessoas para discutir a sua *praxis*. Aqui aprende-se a ler, a escrever em concomitância com a análise da sua prática. É coletivamente que as pessoas resolvem os problemas e transformam as suas condições sociopolíticas (Finger e Asún, 2003).

Segundo Paulo Freire (1994) educar é pois navegar num mar de semelhanças suficientes para estabelecer uma comunicação de suficientes diferenças, numa tentativa de evitar repetirmo-nos uns aos outros num diálogo que se transforma em monólogo.

### **3.2 – Práticas de Educação de Adultos em Portugal subjacentes à responsabilidade social**

A EA em Portugal tem sido uma constante nos quadros políticos que se vão sucedendo, aproximando-se ou afastando-se mais ou menos do que se tem desenvolvido noutros países. Ao analisarmos a História do nosso país e relacionando-a com o que expusemos anteriormente sobre esta temática, concordamos com a perspetiva de Silvestre (2011) ao considerar que a EA sempre existiu.

Se recuarmos ao tempo dos Descobrimentos, segundo Silvestre (2011) pode-se até dizer que Portugal viveu o seu apogeu da EA, quer fosse “pelos povos que

colonizou, quer nos novos mundos que deu ao mundo, quer ainda nos ensinamentos e legados que deixou e que contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento e evolução das sociedades” (p. 148).

Já durante a Monarquia Liberal encontramos outro aspeto que aproxima o nosso país da evolução da EA *tout court* que é a implementação de algumas medidas que visavam a melhoria da instrução dos portugueses, sendo um dos países pioneiros a lançar a lei da escolaridade obrigatória em 1835. Em 1944 o Estado, preocupado com o elevado absentismo escolar que se verificava, decide sancionar os pais que não colocavam os filhos na escola.

Porém, Portugal, apesar de ter vindo a evoluir ao nível da EA, ainda se encontra numa situação de atraso face aos restantes países da Europa. Investigações estatísticas apresentam, no nosso país, taxas de alfabetização, no século XXI, semelhantes às de países do norte e centro da Europa, no início do século XX. Este atraso deve-se a fatores que, apesar das tentativas, nunca foram realmente abordados com o intuito de resolução e evolução (Alcoforado, 2008).

Torna-se, então, urgente agir. No Estado Novo, na primeira metade dos anos cinquenta, adotam-se medidas ao nível da escolarização e da Alfabetização dos Adultos, “pela primeira vez, no país, um processo verdadeiramente eficaz de Educação de Adultos” (Ruas, 1978, citado por Alcoforado, 2008, p. 210). Algumas dessas medidas constituem o “Plano Nacional de Educação Popular”<sup>10</sup>, e permitem a reestruturação dos Cursos de Educação de Adultos. Contudo este plano contemplava “metodologias completamente escolares e infantilizadas”, tratando-se de uma alfabetização baseada nas cartilhas e com o fim de preparar para o exame (Alcoforado, 2008, p. 213). Note-se que estas práticas já não se relacionavam com as propostas da UNESCO para esta população.

Na segunda metade da década de cinquenta, a educação surge como fator primordial da evolução económica do país. No entanto, apesar destas medidas, pouco evolui o domínio das Políticas Públicas de Educação de Adultos. Mudanças estruturais surgirão em 1971, dando visibilidade às recomendações da UNESCO, com o Ministro Veiga Simão, ao ser criada a Direção Geral de Educação Permanente<sup>11</sup>. Esta assumia que se tornava urgente implementar um ensino diferente do que se destinava às crianças, promovendo práticas de alfabetização de adultos, bibliotecas populares, fixas e

---

<sup>10</sup> Decreto-Lei 38 968, de 27 de outubro de 1952.

<sup>11</sup> Decreto-Lei 408/71, de 27 de setembro.

móveis, bem como a criação de Cursos de Educação Básica para Adultos<sup>12</sup> (Silva e Rothes, 1998). Partindo deste pressuposto teórico promulga-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 25 de Junho de 1973, que previa que o sistema educativo passasse a abranger a educação pré-escolar, a escolar e a EP, organizando-se de forma integrada e global, no completo respeito.

O fim do Estado Novo dita o fim destas medidas, mas abre portas a novos laivos, deste âmbito, o que acontecerá sempre que mudarem as forças políticas até à atualidade! O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA<sup>13</sup>) de 1979 tem como objetivo diminuir a taxa de analfabetismo, que continuava em alta até então, e promover o progressivo acesso a todos os adultos que o desejassem aos vários graus de escolaridade obrigatória. Assiste-se a uma transferência da intervenção do Estado, relativamente à EA, para a sociedade civil, originando novos contextos, tempos e espaços de educação, como casas do povo, autarquias, comissões de moradores, associações culturais e desportivas (Silvestre, 2011). O apoio do Estado passa a ser financeiro, material e logístico, impulsionando a animação e divulgação sociocultural.

Contudo também esta e outras posteriores medidas revelam resultados que ficam longe das expectativas criadas, ainda que se deva conhecer os impulsos que deram à EA. Chegados à segunda metade da década de oitenta, Portugal entra na antiga Comunidade Económica Europeia (CEE) e surge uma nova LBSE<sup>14</sup>. Com estes apoios comunitários, cujo objetivo era o desenvolvimento integrado dos países menos desenvolvidos dentro da Comunidade, foi possível aprovar o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), que se tornou um mecanismo crucial para a reforma prevista na LBSE de 1986.

Neste período deu-se início a uma fase de grande expansão da formação profissional, pretendendo-se através desta dar-se uma resposta às rápidas mudanças tecnológicas. Contudo também estas são reveladoras de um fracasso no que concerne à EA, pois esta é apresentada com duas valências: a do ensino recorrente e a formação profissional (Melo, 2007).

Entre 1985/95 continuávamos com pouca evolução no que a esta matéria se refere. Ao nível da educação encontramos uma oferta de um ensino recorrente pouco atrativo e desajustado às necessidades dos adultos. Ao nível da Formação Profissional,

---

<sup>12</sup> Decreto-Lei 489/73, de 2 de outubro.

<sup>13</sup> Lei 3/79, de 10 de janeiro.

<sup>14</sup> Lei 46/86 de 14 de outubro (alterada pela Lei 115/97, de 19 de setembro).

os fundos comunitários permitiam valorizar e aumentar a produtividade dos trabalhadores com alcance limitado - Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP). Era necessária a institucionalização de um sistema de articulação entre a Educação, a Formação e o Emprego (Alcoforado, 2008).

O PRODEP I foi lançado em 1989, mas só colocado em prática em 1990, e pretendia uma melhoria qualitativa e quantitativa do sistema educativo e formativo. Neste âmbito criou-se o subprograma educação de adultos de modo a garantir uma educação, formação e qualificação a um leque de jovens e adultos (dos 14 aos 45 anos) que não tinham a oportunidade de alargar os seus conhecimentos teóricos e práticos. Na prática estas iniciativas operacionalizaram-se no terreno em 1990-1993 (Silva e Rothes, 1998).

Segue-se o PRODEP II, 1995-1999, que foi identificado e financiado pela medida 3, ação 3.3, permitindo o acesso a estas iniciativas educativas e formativas a pessoas com idade superior a 45 anos, contudo os reformados não poderiam auferir do valor da bolsa de formação. O III Quadro Comunitário originou o PRODEP III.

Este programa surge com a finalidade de elevar os níveis educativos e formativos da população abrangida pelas seguintes condições: não tenham completado a escolaridade obrigatória; desempregados de longa duração; necessidade de atualização e reconversão profissional; emprego precário; ativos não qualificados, para valorização ou reconversão profissional ou necessidades profissionais específicas (Silvestre, 2011).

Em 1996 anuncia-se o relançamento da EA em Portugal, depois de um período caracterizado pelo marasmo neste domínio da educação. Com as sucessivas mudanças partidárias surgem novas medidas e instituições reguladoras da Educação e Formação Profissional, a salientar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), 1999<sup>15</sup>, que evidenciou um certo potencial de intervenção, especialmente na promoção de um futuro Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), e de conceção de novos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA).

A EA visiona a elevação simultânea dos níveis educativo e profissional, devendo combinar as componentes: cultural; cívica; científica; humanista; técnica; estética, tendo como centro o adulto com toda a sua experiência pessoal, social e profissional. Esta intenção pressupõe a (re)construção de percursos e identidades profissionais não

---

<sup>15</sup> Decreto lei nº387/99, de 28 de setembro.

levando ao menosprezo da educação popular de base, do associativismo, da informação, do lazer e da formação pessoal e social. Apesar destes intentos a sua ação foi limitada muito devido à falta de uma verdadeira política pública para a EA.

Com a mudança de governo, a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), 2002<sup>16</sup> sucede à então extinta ANEFA, e introduziu a oferta formativa de educação e formação para jovens<sup>17</sup>. Sobressai desta instituição a importância conferida à formação vocacional, como o próprio nome revela. É importante mencionar que a educação de adultos tende a sucumbir à lógica da formação profissional e contínua (Lima, 2007).

Novo governo nova entidade, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), 2005<sup>18</sup> que “tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de RVCC”<sup>19</sup>, seguindo-se à DGFV. Por fim, como a mais recente, temos a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, IP), Instituto Público, 2012, que mantém as mesmas competências da sua antecessora, que ainda se denominou temporariamente de ANQ, IP.

Saliente-se que se tem vindo a adotar um conceito mais amplo de adulto, integrando contingentes, cada vez mais numerosos de jovens adultos, que também abandonaram o sistema escolar e que recorrem agora a uma educação escolar, ainda muito conotada, de segunda oportunidade. O processo de globalização, a circulação da informação e os fluxos migratórios têm vindo a alterar, de forma profunda, a realidade social das comunidades. As necessidades que se verificam são agora transversais a uma comunidade pluricultural, que recebe população oriunda dos mais diversos meios e culturas. Tanto uns como outros procuram as mesmas respostas a problemas comuns, sendo, hoje em dia, a formação e qualificação um passo decisivo para assegurar um lugar no mercado de trabalho.

Em todas as práticas de educação que se destinam a jovens adultos e adultos subjazem determinados princípios gerais da EA como: promover o crescimento e desenvolvimento contínuo dos mesmos; desenvolver competências para as pessoas darem resposta aos problemas e a questões do quotidiano da vida adulta, bem como prepará-las para oportunidades atuais e futuras de trabalho; ajudar as entidades a alcançarem os resultados desejados e adaptarem-se às constantes mudanças, assim como

---

<sup>16</sup> Decreto-Lei 208, de 17 de outubro de 2002.

<sup>17</sup> art.º 16, n.º 2 do Decreto-Lei n.º 208/2002.

<sup>18</sup> Decreto-Lei 213 de 27 de outubro de 2006.

<sup>19</sup> art.º 17, n.º1 do Decreto-Lei 213 de 27 de outubro de 2006.

proporcionar oportunidades para examinar assuntos comunitários e sociais são ações que qualquer programa que se destine a trabalhar com adultos deverá visar (Caffarella, 2002).

Terminamos numa perspetiva de EP, considerando que os processos de aprendizagem surgem, principalmente, como uma estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito que possibilitam a formalização de saberes. É esta valorização da experiência que permite realçar a heterogeneidade e a adequação contextualizada dos processos e ofertas formativas (Canário, 1999).

## **Conclusão**

Esta abordagem, ainda que genérica, pelos caminhos da educação e aprendizagem ao longo da vida permite-nos, de imediato, perceber que esta temática não é recente, pois muito se tem estudado, teorizado e colocado em prática ao longo dos tempos. Contudo analisando e compilando toda esta informação surge-nos algumas considerações que nos parece importante realçar, como a preocupação constante que entidades governamentais e não-governamentais têm com a criação e promoção de oportunidades de acesso à educação, mas com alguma confusão com instrução. Pois corroboramos as opiniões dos que defendem que estes percursos educativos e formativos não são mais do que o parente pobre da escola tradicional (Silvestre, 2011), sendo, ainda que implicitamente, estas consideradas com uma oportunidade de segunda, não tanto uma segunda oportunidade, para quem não percorreu o ciclo escolar na idade normal prevista. Apenas precisamos de analisar a maioria da população que congregam: desempregados sem a escolaridade obrigatória, ou sem a escolaridade de nível secundário, e/ou com percursos não normativos, não raro problemáticos.

Apresentámos a perspetiva de pessoas conceituadas e credíveis no sistema, muitas outras existem que não foram particularizadas neste estudo, que vão lançando ideias bastante exequíveis e das quais se poderia esperar mais e melhores resultados, no entanto a história apresenta-nos, continuamente, o reverso do esperado. Estudos posteriores à implementação de determinadas medidas concluem, maioritariamente, o mesmo: que se tem um ensino pouco atrativo, desfasado do contexto profissional, que a

taxa de analfabetismo continua em alta, entre outras que foram devidamente apresentadas.

Muito do que se escreve e profere sobre as políticas e práticas relativas à educação e à aprendizagem revela-nos que estas áreas têm ocupado, habitualmente, lugares de destaque em todas as agendas governativas, pese embora a aferição, pela documentação histórica, que as mudanças políticas têm trazido a este âmbito alguns avanços seguidos de inúmeros retrocessos. Realidade que acentua a complexidade dos conceitos, estando estes impregnados de uma forte componente subjetiva.

Concentrando-nos a partir da criação da UNESCO, observamos que muito tem sido exigido aos países e que inclusão é uma palavra de ordem, surgindo a educação e a aprendizagem como alicerce da salvação nacional. Reitere-se que um passo importante nestas práticas foi a confluência da educação com a componente profissional partindo da história de vida de cada pessoa, uma vez que é sabido que os adultos têm mais facilidade em assimilar conteúdos que lhes proporcionem resolução imediata dos seus problemas, que têm aplicabilidade prática, e que lhes são significativos e familiares.

À semelhança destes surgem os jovens e os adultos emergentes não normativos, que por inúmeros fatores também têm um percurso escolar pautado pelo absentismo e insucesso, não se apresentando a escola tradicional como o caminho educativo mais adequado para esta população.

Concluimos que educar, ensinar e formar são ações que não têm significado por si só, o seu repto visa a mudança, o desenvolvimento e o aumento de competências que terão de ser empregues para que tudo se revista de sentido, independentemente da raça, condição social, cultural e económica. O indivíduo encontra-se socialmente inserido, quando se apresenta como um cidadão autoconfiante, que realiza escolhas, exerce os seus direitos, cumpre com as suas obrigações e deveres, e acede a diferentes recursos com capacidade de mobilização dos mesmos.

Congratulamo-nos com o facto de a educação e formação profissional, em qualquer modalidade, permanecerem prioritárias para as políticas públicas, porque a junção da teoria com a real *praxis* continua a ser a melhor solução para os que pertencem ao grupo dos excluídos desta sociedade global e em contínua transformação. Por esta razão debruçar-nos-emos, especificamente, sobre estas práticas educativas e formativas no capítulo seguinte.



## **CAPÍTULO II – Os Cursos de Educação e Formação de Adultos para a (re)integração social: realidades e desafios**

## **Introdução**

Considerando a Educação e Formação Profissional como um fator de extrema importância para esta sociedade globalmente inclusiva quisemos conduzir o nosso estudo para que esta ocupasse um lugar cimeiro. Por tão ilustre fundamento, este segundo capítulo, já mais específico do que constitui o nosso escopo de investigação, centra-se na Educação e Formação Profissional, evidenciando os Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Para um melhor conhecimento destes cursos, resolvemos percorrer alguma literatura que nos proporcione uma perspetiva atual desta temática. Sendo a competência um vocábulo fulcral nesta abordagem, teremos que compreender a sua génese e aplicabilidade.

A apresentação, ainda que sumária, das modalidades de formação existentes no nosso país proporcionar-nos-á, posteriormente, uma melhor compreensão do enquadramento teórico e legal, bem como da especificidade destes cursos desenvolvidos em entidades próprias para a sua execução, e também em centros educativos, instituições estas que são tuteladas pelo Ministério da Justiça.

A finalizar este capítulo pretendemos compilar algumas ideias sobre a intervenção do formador da supramencionada modalidade, por constituir um elemento basilar no sucesso de todo o processo formativo. Este apresenta-se como uma parte integrante da formação, tal como os formandos e o objeto do conhecimento, constituindo uma peça crucial no estudo empírico que desenvolvemos e que apresentaremos na segunda parte desta tese.

## **1 – Educação e Formação Profissional: perspetivas atuais**

As profundas mutações das sociedades modernas, aliadas às constantes inovações técnicas e tecnológicas, marcadas indelevelmente pela globalização, estão a configurar um novo modelo de organização social, económico e político. Por outro lado, a escassez de empregos e os contrastes entre os níveis de escolarização, qualificação e de literacia da população levam os governos a vincularem estratégias reintegradas em políticas de defesa da educação ao longo da vida, a fim de formar um capital humano melhor qualificado para enfrentar os novos mercados nacionais e internacionais.

Dessa forma, a mudança nas metodologias de educação, nos currículos e nos conteúdos, e as apostas na formação dos adultos anunciam-se; as políticas nacionais de educação começam a desenvolver-se configurando ofertas distintas, com base na vocação e competências pessoais. Aos poucos, estas convergem para a profecia da valorização da cidadania, da igualdade de oportunidades, do combate à exclusão escolar e da forte aposta numa sociedade do conhecimento ao serviço de todos.

A realidade social com a qual se articula o campo da formação profissional (FP) dos adultos emergentes e dos adultos é ilustrada, atualmente, por uma forte mobilidade social, que conduz à modificação, de forma significativa, das relações que se estabelecem entre a formação e o trabalho (Canário, 1999). Antigamente a formação inicial preparava as pessoas para o exercício de uma atividade profissional que desenvolveriam até ao fim da sua vida ativa. A formação contínua objetivava colmatar faltas de conhecimentos que emergiam do progresso e evolução de técnicas e equipamentos. Estes dois tipos de formação são, de acordo com Malglaive (1995), dois modos distintos de organizar a formação, e a articulação entre os dois, independentemente dos meios utilizados para este intento, o que constitui uma verdadeira Educação Permanente (EP).

Com o encadear interativo de sucessivos momentos de formação e de trabalho, e considerando que a finalidade do trabalho, numa perspetiva educativa, era, segundo Dewey (1949, citado por Natale, 2003), “o desenvolvimento de capacidades e da inteligência social” (p. 162), emergem, de forma articulada, os conceitos de trajetória profissional e de percurso de formação. A evolução, principalmente tecnológica, trouxe novos empregos e, conseqüentemente, novas qualificações e a emergência de novas aprendizagens. Em alguns casos, a formação, ainda que organizada sistematicamente, realiza-se diretamente graças ao próprio processo de produção (Malglaive, 1995).

No entanto, o aumento de iniciativas de Formação Profissional contrasta com um aumento generalizado do desemprego<sup>20</sup>, evidenciando a desadequação deste mecanismo para responder às novas formas de profissionalidade. Questiona-se assim a organização e a prática formativa desenvolvida, uma vez que, como refere Correia (2008, p. 65), “estas concepções carencialistas e ortopédicas da formação apoiaram-se e conduziram

---

<sup>20</sup> A população desempregada, no 4º trimestre de 2011, está estimada em 771,0 mil indivíduos. Dados mais recentes disponibilizados através do site: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub), consultado em 21/4/2012 às 17h10.

ao desenvolvimento de um conjunto de tecnologias de observação das experiências que, em nome da necessidade de se proceder a uma identificação prévia das necessidades ou a uma avaliação diagnóstica de patrimónios cognitivos, contribuíram decisivamente para a «naturalização» de uma concepção de experiência decalcada da experiência científica. Nesta concepção definida em torno de uma interpretação pragmática, o sujeito é sempre produto e não produtor da sua experiência.” Molda-se assim o futuro trabalhador ao seu futuro cargo, em vez de se estimular a curiosidade e a vontade de se formar, de aprender.

Não encerrando a formação um fim em si mesma, deve-se afirmar o formando como centro da globalidade e continuidade do processo de formação (Canário, 1999), promovendo-se a importância da perspectiva deste, face à perspectiva da instituição ou do formador. A história de vida do adulto, com destaque para o saber experiencial, faz surgir novas práticas relacionadas com o reconhecimento dos adquiridos. Como afirma Berger (1991, citado por Canário, 1999, p. 42) é “necessário funcionar menos a partir de uma análise de necessidades, ou seja, das lacunas que colocam o sujeito em formação numa posição negativa, do que funcionar a partir de um balanço dos seus saberes, das suas competências, das suas aquisições”, deslocando-se “as práticas institucionais, que eram essencialmente práticas de verificação e de controlo de saberes formais, para o domínio das interrogações sobre o sentido, sobre o valor de um percurso, através da consciência que o indivíduo tem deles” (Berger, 1991, citado por Correia, 2008, p. 70).

Defende que o formando deve ter um papel ativo na construção do seu percurso formativo. A organização dos cursos de formação contínua já não tem como única fonte o conhecimento e como único objetivo o nível a atingir, procura-se o desenvolvimento centrado no formando, na satisfação das suas necessidades, para que este possa “(re)fazer as suas aprendizagens necessárias para ao longo da vida obter o progressivo equilíbrio entre os saberes, o pensar e a ação. Com a formação contínua conseguirá acompanhar as mudanças, problematizar o real e criticá-lo; viver participativamente na sociedade” (Afonso e Gonzalez, 1996, p. 144).

Os modos de ação neste contexto, de tomar em consideração determinada categoria de necessidades, orientada para um determinado problema, depende do que se chama projeto de formação que, para estar adaptado a uma multiplicidade de situações, tem de ter uma estrutura replicante, no mesmo sentido que lhe dá a informática – flexíveis, multiformes e de acordo com as necessidades (Malglaive, 1995). Perante esta conceção, Correia (2008) apresenta alguns desafios para a formação, considerando que

esta resulta da sua inscrição em diversos espaços, deve ser permeável às várias linguagens e características dos diferentes contextos, e apoiar-se numa multiplicidade de linguagens científicas, devendo “ser pensada no registo de uma complexidade cognitiva que instabiliza as fronteiras estabelecidas” (p.70). Estes desafios assentam em quatro planos: cognitivo, metodológico, institucional e sociológico.

No *plano cognitivo* promove-se a transdisciplinaridade. No *plano metodológico*, a formação convive com saberes singulares, tendo em conta que “a explicitação e formalização destes saberes não poderá deixar de se apoiar em instrumentos cognitivos e metodológicos, suscetíveis de serem difundidos por duplicação” (*ibidem*). No *plano institucional*, a autonomia institucional e organizacional da formação estará dependente da complexidade relacional e da sua interpretação e tradução das solicitações, não se diluindo apesar de permeável. No *plano sociológico* e também ético a formação surgirá com uma perspetiva dicotómica, por um lado é vista como a solução para os problemas sociais, por outro lado é considerada um *handicap* global para quem a frequenta, porque não a sente como espaço de qualificação dos indivíduos, nem como espaço de exercício de cidadania (p. 71).

Estas bases só se enraízam se houver uma verdadeira implicação do adulto num processo de reflexão, de aprendizagem pessoal e desenvolvimento profissional. O adulto tem que se envolver e se comprometer com o processo formativo, pois só ocorre verdadeira formação se este a viver, experienciar, se esta lhe fizer sentido e tiver aplicabilidade.

Segundo Rodrigues e Nóvoa (2008), as novas exigências sociais e laborais obrigam a que o caminho da educação e da FP passe pela dinamização de estruturas que promovam políticas integradas de educação e formação, inicial e contínua, de âmbito local e nacional. No plano nacional, terá utilidade a criação de currículos e percursos escolares diversificados e adaptados, que vão ao encontro de “uma educação base comum” (p. 13), e no plano local é crucial a conceção de mecanismos de formação que se interliguem com as diretrizes do desenvolvimento local, dos movimentos sociais e das dinâmicas empresariais.

Relativamente a esta abordagem, salienta-se a política governamental de atribuir prioridades à implementação de determinadas saídas profissionais de cursos ministrados

através de diferentes modalidades formativas, privilegiando-se cursos com maior taxa de empregabilidade<sup>21</sup>.

A construção da oferta formativa, para Canário (1999), surge como uma construção social que deverá implicar o confronto entre os pontos de vista dos formandos, os dos formadores e os de quem solicita a formação. Esta conjuntura visa abranger todas as componentes necessárias para que a formação funcione verdadeiramente como fator de inclusão social.

Num mundo onde a mudança e a rápida globalização transformam a relação que cada pessoa tem com o tempo e o espaço, conclui-se que a educação e formação para toda a vida são essenciais para que cada indivíduo possa ter o controlo do seu próprio destino. Segundo Natale (2003), a EP pode tornar-se num meio para alcançar um maior equilíbrio entre a aprendizagem e o trabalho, “e converter-se num exercício ativo de direitos e deveres dos cidadãos” (p. 166). No centro de todas as questões relacionadas com educação, aprendizagem, formação e trabalho está um conceito de extrema importância que é o de *competência*, como veremos no ponto seguinte deste capítulo.

## **1.1 – O modelo da competência**

Um conceito inerente a esta temática que temos vindo a abordar ao longo deste estudo é o de competência: reconhecimento de competências; validação e certificação de competências; competências-chave; referencial de competências-chave. Na tentativa de clarificar o seu significado e sentido, recorreremos à etimologia. De acordo com Gaffiot (1998), a origem desta palavra é latina e deriva do verbo *compeo, is, ere, petivi, petitum* e significa ‘encontrar-se, coincidir, adaptar-se, convir a, corresponder a, pertencer a, ser capaz de, estar no gozo ou no uso de’.

Este conceito é empregue em diferentes ciências como a biologia, a economia, a educação, entre outras, e gera em seu torno pouca unanimidade, excetuando-se que, segundo Séron (1999, citado por Simões, 2001, p. 11), “se alguma coincidência existe entre todos os autores ela radica no facto de que o conceito de competência é tudo menos unívoco na sua definição” e Alaluf e Stroobants (1994, citado por Simões, 2001, p.11) consideram-no mesmo “um conceito rico em ambiguidades”. No entanto, como

---

<sup>21</sup> Consultar documento criado pelo IEFP em:  
[http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Documents/Cursos\\_Aprendizagem\\_Regulamento\\_Especifico\\_2012/Procedimentos\\_tecnico\\_pedagogicos/RE\\_APZ\\_2012\\_Anexo\\_1\\_areas\\_prioritarias\\_2012\\_v12-07-06.doc](http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Documents/Cursos_Aprendizagem_Regulamento_Especifico_2012/Procedimentos_tecnico_pedagogicos/RE_APZ_2012_Anexo_1_areas_prioritarias_2012_v12-07-06.doc)

refere Alcoforado (2008) “todo o agregado de reflexões e contributos, no âmbito dos referidos debates, não deixa de se construir como um *corpus* teórico de indesmentível importância, quer porque se lhe reconhece uma considerável riqueza de possibilidades, quer porque, de uma forma, muitas vezes estranha, revela atractividade e desconfianças por parte de investigações e discursos de orientação ideológica muito diversa” (p. 169).

Recordemos que este conceito surgiu, nos anos 80 do séc. XX, inicialmente ligado à área da economia, num contexto de organização de trabalho *neotayloriano*. Devido à automatização que se fazia sentir no mundo do trabalho, emergia a necessidade de ter pessoas mais autónomas e com capacidade de adaptação a novas situações laborais. Posteriormente, o conceito de polivalência, a necessidade de mudar de profissão, ou de dentro da mesma evoluir, evidenciando uma grande flexibilidade, e adaptabilidade são condicionantes que se relacionam com esta nova noção – a competência (Alcoforado, 2001).

Apesar da sua utilização variada, para Alcoforado (2001), este conceito implica a presença concomitante de três características: “refere-se exclusivamente à pessoa; implica o assumir de responsabilidades (por livre iniciativa, por volitiva implicação pessoal) e o reconhecimento social dessa assunção; é um processo combinatório de mobilização dinâmica dos recursos individuais para encontrar a resposta mais eficaz na realização das mais diferentes actividades, nas mais diferentes situações, sendo indissociável de cada umas dessas acções” (Alcoforado, 2001, p. 72).

Bellier (1999) refere que as características centrais da competência que parecem reunir algum consenso em todas as supostas definições, são: a) ligação existente entre a competência e a ação, a competência não existe *per se*, mas permite agir sobre determinada realidade ou situação; b) ser contextual, porque está ligada a uma determinada situação; c) incluir, por pouco que seja, algum saber, muito de saber fazer e, por vezes, de saber-estar; por fim d) integração dos conteúdos, como um conjunto “antropologicamente integrado e articulado de representações, conhecimentos, capacidades, comportamentos, atitudes, enfim, de saberes (conhecer, aprender, fazer, ser/estar/tornar-se, viver junto, partilhar...) mobilizáveis, combináveis e transferíveis na acção/reacção resolutiva de um problema concreto” (Amorim, 2006, p.35).

Nesta sequência lógica, pressupõem-se que o *know that* (saber que) e o *know how* (saber como) constituem os pilares da competência, ao entendermos a primeira expressão como o conhecimento de teorias, princípios, ações e conhecimentos

genéricos, enquanto que a segunda acarreta uma conceção de disposições, observações de regras e critérios para que a sua aplicação não seja mecânica, nem apenas consequência de uma teoria. Para complementar esta conjuntura deve-se, ainda, referir a importância do *know why* (saber porque) e do *know where* (saber onde), porque só esta globalidade, conhecimento dos motivos e da direção a tomar, é que proporcionará o saber e o saber fazer (Natale, 2003).

Reitere-se a ideia de que a competência está intimamente relacionada com a ação, ao promovê-la e/ou resolvendo problemas num contexto específico mobilizando diversas capacidades de maneira integrada. Uma competência em ação evidencia os saberes, a adequação temporal na sua mobilização e a capacidade de transferência para outras situações. Esta transferibilidade não é automática, adquire-se por intermédio de uma prática reflexiva, e em situações que apelam à mobilização, transposição e combinação de saberes, implicando modificações e ajustamentos que se traduzem no desenvolvimento das habilidades e intuições (Imaginário, 1999).

A construção de competências implica possuir saberes. Esta visão aproxima-se da área da formação por se considerar que a esta interessa a aquisição de saberes que permitam, de seguida, agir. Para que haja uma concreta perceção desta ideia identificar-se-ão esses saberes. Reitere-se que estes fazem parte da competência mas não são a competência. É certo que os diplomas obtidos na sequência da frequência, com sucesso, de ações de formação, podem estar associados à posse de mais competências, quem mais sabe possui mais competências, contudo não são aqueles que sabem melhor como fazer que são os melhores na ação. Além disso, a certificação constitui um instrumento dotado de real poder económico e social, que pode ter um valor alto de mercado (Castro, 1998, citado por Amorim, 2006).

Neste seguimento Bellier (1999), considera que há diferenças entre saber e ação. Na relação entre estes dois conceitos deve-se apresentar a diferença entre conhecimentos procedentes e declarativos<sup>22</sup>. Os primeiros remetem para o como fazer, implicando raciocínio; a outra tipologia provém do saber teórico, livresco, académico. Os conhecimentos procedentes memorizam-se com mais facilidade, porque se adquirem na ação e através dela, exigindo às pessoas que apliquem essas aquisições em novas situações. Os declarativos, enquanto não forem associados aos procedentes, terão um carácter efémero, podendo ser esquecidos quando não colocados à prova.

---

<sup>22</sup> Terminologia adotada pela psicologia cognitiva

Associada a esta dupla noção de conhecimento, surge o saber-fazer muito ligado à execução, a uma ação visível e verificável. A competência será considerada a ação bem-sucedida.

O comportamento também é encarado como um fator primordial neste modelo de competências, que engloba características pessoais, atitudes, motivações e comportamentos, para responder a determinada situação. Para a autora atrás citada este é a ação, é o que é próprio do indivíduo e que o distingue dos outros. É o saber-estar, é o saber ser.

Veja-se, então, a simbiose existente entre os três saberes, pressupondo que “o comportamento inclui necessariamente saber-fazer e saberes, mas um lugar privilegiado é deixado à equação pessoal que permite pôr em operação saber ou saber-fazer e de com eles fazer competência” (Bellier, 1999, p. 250). É importante salientar um outro saber, referido por Silvestre (2011), que é o saber desaprender. Sendo a evolução uma constante da sociedade, o homem deve estar em permanente atualização e reciclagem, conseguindo desaprender o que já esteja desatualizado, ultrapassando a obsolescência da informação.

Podemos concluir, numa perspetiva de EP, que todos os adultos têm competências desenvolvidas, pese embora todos sejam incompletos do ponto de vista do seu processo de formação e desenvolvimento, sendo estas competências também incompletas, quando em cotejo com os padrões da sociedade de conhecimento (Silva, 2001, citado por Amorim, 2006). Ou também poderemos finalizar esta reflexão sobre esta temática seguindo o raciocínio de Josso (2008), ao considerar que todos temos competências genéricas, transversais, presentes ao longo de toda a vida que nos possibilitam viver o dia-a-dia, e que o processo educativo apela à utilização dessas competências, tais como a capacidade de comunicação, de avaliação, de criação, entre outras.

Todas estas aceções têm a sua relevância no campo da educação e formação, uma vez que “uma educação baseada na competência terá sempre como ponto de partida a prática social e profissional, promovendo o desenvolvimento de um criticismo progressivo dos conceitos pragmáticos, em direção a uma libertação dos esquemas que limitam a acção, levando a uma construção conceptual mais complexa, que possa monitorizar e dirigir todas as novas práticas” (Alcoforado, 2001, p. 76).

## **1.2 – Modalidades de Formação**

Para se poder apresentar as diversas modalidades de formação que os jovens, jovens adultos e os adultos têm à sua disposição, é necessário falar da entidade reguladora da Formação Profissional do nosso País. Esta é designada, atualmente (2012), por Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, IP) e tem por incumbência coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens, jovens adultos e adultos, e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

No quadro da estratégia de qualificação da população portuguesa, que tem por principal desígnio promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação<sup>23</sup>, a intervenção da ANQEP, IP é dirigida à concretização das metas definidas e à promoção da relevância e qualidade da educação e da formação profissional.

“A Rede de Centros Novas Oportunidades e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) são instrumentos centrais dessa estratégia, constituindo a sua estruturação e dinamização objetivos privilegiados de intervenção da ANQEP, IP” (ANQEP, IP). O CNQ<sup>24</sup> constitui um instrumento fundamental na regulação da oferta formativa de dupla certificação, integrando as qualificações baseadas em competências e identificando para cada uma os respetivos perfis profissionais; os referenciais de formação e de competências, bem como os instrumentos de avaliação para o desenvolvimento do processo RVCC. Este deve ser atualizado em permanência, de acordo com as necessidades atuais e emergentes do mercado de trabalho, para integrar progressivamente os referenciais de formação necessários para os grupos com particulares dificuldades de inserção.

Esta entidade oferece aos jovens e aos adultos algumas modalidades de formação. Aos jovens é facultada a frequência de: cursos de educação e formação (CEF); cursos profissionais; cursos de aprendizagem; cursos do ensino artístico especializado; cursos de especialização tecnológica (CET); e cursos de conclusão do nível secundário de educação<sup>25</sup>.

Os CEF são uma oportunidade para se poder concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos interesses dos jovens, ou para se poder

---

<sup>23</sup> Decreto-Lei n° 176/2012 de 2 de agosto.

<sup>24</sup> Consultar: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt>

<sup>25</sup> Para uma informação mais detalhada consultar: <http://www.anqep.gov.pt>

prosseguir estudos ou formação que permita, uma entrada qualificada no mundo do trabalho. Neste sentido, cada curso corresponde a uma etapa de educação/formação (desde o Tipo 1 ao Tipo 7<sup>26</sup>) cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional já alcançado. No final de cada etapa obter-se-á uma certificação escolar e profissional.

Podem frequentá-los jovens com idade igual ou superior a 15 anos; habilitações escolares inferiores ao 2º e 3º ciclos ou ensino secundário, ou o ensino secundário já concluído; ausência de certificação profissional, ou interesse na obtenção de uma certificação profissional de nível superior à que já possuem.

Os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o perfil pessoal do jovem, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local. Estes são percursos que cumprem vários objetivos: contribuir para que se desenvolvam competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão; privilegiar as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais; e preparar os jovens para aceder a formações pós-secundárias ou ao ensino superior.

---

<sup>26</sup> Os do **tipo 1** são para jovens que possuam habilitações escolares inferiores ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções e conferirão equivalência ao 2º ciclo do ensino básico e uma certificação profissional de nível 1 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (Q.N.Q.); os do **tipo 2** destinam-se a jovens com o 6º ano de escolaridade, 7º ou frequência do 8º ano com capitalizações de 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente, e conferem o 3º ciclo do ensino básico e uma certificação profissional de nível 2 de qualificação do Q.N.Q.; os do **tipo 3** são para jovens com o 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade, ou com capitalizações de 2/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente, e conferem equivalência ao 3º ciclo do ensino básico e uma certificação profissional de nível 2 de qualificação do Q.N.Q.; os do **tipo 4** destinam-se a jovens titulares do 9º ano de escolaridade, ou com frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluírem, e conferem certificação profissional de nível 2 de qualificação do Q.N.Q.; o Curso de Formação Complementar destina-se a titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de um curso de qualificação inicial de nível 2 e o 9º ano de escolaridade, que pretendam prosseguir a sua formação, e confere certificado de acesso ao tipo 5; o **tipo 5** destina-se a jovens com o 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar, e confere equivalência ao ensino secundário e certificação profissional de nível 4 de qualificação do Q.N.Q.; os do **tipo 6** são para jovens com o 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 12º ano sem aproveitamento, e conferem equivalência ao ensino secundário e certificação profissional de nível 4 de qualificação do Q.N.Q.; por fim os do **tipo 7** destinam-se a jovens titulares do 12º ano de um curso científico-humanístico, ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim, e conferem uma certificação profissional de nível 4 de qualificação do Q.N.Q. (ANQEP,IP)

Os Cursos de Aprendizagem são cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos, os quais se regem pelos seguintes princípios orientadores:

- Intervenção junto dos jovens em transição para a vida ativa e dos que já integram o mercado de trabalho sem o nível secundário de formação escolar e profissional, com vista à melhoria dos níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional;
- Organização em componentes de formação – sociocultural, científica, tecnológica e prática – que visam as várias dimensões do saber, integradas em estruturas curriculares predominantemente profissionalizantes, adequadas ao nível de qualificação e às diversas saídas profissionais;
- Reconhecimento do potencial formativo da situação de trabalho, através de uma maior valorização da intervenção e do contributo formativo das empresas, assumindo-as como verdadeiros espaços de formação, geradores de progressão das aprendizagens;
- A alternância é entendida como uma sucessão de contextos de formação, articulados entre si, que promovem a realização das aprendizagens com vista à aquisição das competências que integram um determinado perfil de saída.

Esta modalidade de formação destina-se a jovens que devem reunir, cumulativamente, a idade e habilitações escolares que a seguir se indicam: idade inferior a 25 anos; 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente, ou habilitação superior ao 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente, sem conclusão do ensino secundário ou equivalente. Em situações excecionais poder-se-á admitir a integração de candidatos com idade igual ou superior a 25 anos.

Os Cursos Artísticos Especializados subdividem-se em três domínios: artes visuais e de audiovisuais, dança e música. São percursos de nível secundário, com a duração de três anos letivos. Estes cursos podem ser o percurso mais indicado para jovens que possuam a conclusão do 3º ciclo do ensino básico ou formação equivalente; que procuram um ensino onde possam desenvolver as suas aptidões ou talentos artísticos; que pretendem uma formação de excelência que lhes permita vir a exercer uma profissão num ramo artístico; e que ambicionam formação de nível superior nestes domínios.

Os CET são formações pós-secundárias, não superiores, que preparam para uma especialização científica ou tecnológica numa determinada área de formação. Estes cursos podem ser indicados para quem: for titular de um curso do ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente; for titular do nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ); tiver obtido aprovação em todas as disciplinas dos 10º e 11º anos e tiver estado inscrito no 12º ano de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente sem o concluir; for titular de um diploma de especialização tecnológica ou de um grau ou diploma de ensino superior e pretender uma requalificação profissional. Poderá ainda candidatar-te à frequência de um CET, num estabelecimento de ensino superior, quem tiver idade igual ou superior a 23 anos e pretender ver reconhecidas, para ingresso no CET que escolheu, nesse estabelecimento, as suas capacidades e competências, tendo por base a experiência adquirida.

As vias de conclusão do nível secundário de educação são respostas criadas para quem frequentou, sem concluir, percursos formativos destes níveis de escolaridade, desenvolvidos ao abrigo de planos de estudos já extintos ou em processo de extinção. Este percurso de educação destina-se a candidatos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham frequentado sem concluir planos de estudos já extintos (até seis disciplinas/ano).

De seguida apresentaremos as modalidades de educação e formação que estão ao dispor dos adultos, que são: o “Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC), o RVCC profissional (RVCC PRO), Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA), as Formações Modulares, o Ensino Recorrente, Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e as vias de conclusão do nível secundário de educação<sup>27</sup>.

O RVCC visa a melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos maiores de 18 anos de idade que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. “O Sistema Nacional de RVCC dá-lhe a possibilidade de reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência que adquiriram em diferentes contextos ao longo da sua vida. A certificação obtida através deste sistema permite não só a sua valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos/formação” (ANQEP, IP).

---

<sup>27</sup> Para uma informação mais detalhada consultar: <http://www.anqep.gov.pt>

O RVCC PRO pode ser também uma resposta, caso o adulto tenha adquirido saberes e competências profissionais através da experiência de trabalho ou de outros contextos de vida, não detenha qualificação profissional, pretenda obter certificação profissional na sua área, e/ou (re)iniciar um percurso formativo adequado às suas necessidades de formação (ANQEP, IP).

Os cursos EFA são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação e, sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos, poderão ser apenas de habilitação escolar. Os adultos já detentores do 3º ciclo do ensino básico ou do nível secundário de educação, que pretendam obter uma dupla certificação, podem, a título excepcional, desenvolver apenas a componente de formação tecnológica do curso EFA correspondente. Esta modalidade de formação, por constituir o objeto de estudo do nosso trabalho, será mais desenvolvida no ponto seguinte deste estudo.

As Formações Modulares, integradas no âmbito da formação contínua de ativos, dão a possibilidade aos adultos de adquirir mais competências no sentido de obter mais habilitações escolares e qualificações profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho.

Por seu turno o Ensino Recorrente constitui-se como uma vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos, conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino diurno, podendo obter-se equivalência ao nível básico ou secundário.

Tal como os jovens, também a população considerada adulta pode frequentar os CET. Estes cursos objetivam responder às necessidades do tecido socioeconómico, ao nível de quadros intermédios especializados e competentes, capazes de se adaptarem às exigências de um mercado de trabalho em célere desenvolvimento científico e tecnológico, apresentando-se, simultaneamente, como uma opção para a melhoria da qualificação dos jovens e adultos e para a requalificação profissional dos ativos.

As vias de conclusão do nível secundário de educação destinam-se aos candidatos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham frequentado, sem concluir, planos de estudos já extintos (até seis disciplinas/ano).

### **1.2.1- Os Cursos de Educação e Formação de Adultos**

Estes cursos já advêm do tempo da extinta ANEFA através do Despacho Conjunto n.º 1083/2000, que regulamenta a criação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA), com dupla certificação escolar e profissional. Posteriormente, foi surgindo outra legislação, que introduziria alterações e implementaria novas orientações, até à Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, que viria definir o seu novo regime jurídico. Contudo, não se pode deixar de aludir à Portaria n.º 283/2011, de 24 de Outubro, por proceder à segunda alteração da atrás referida.

Apresentaremos, de seguida, apenas o que atualmente se encontra em vigor ao nível dos CEFA. Estes visam, essencialmente, elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população adulta, com o objetivo de aumentar a empregabilidade, permitindo “a todos que abandonaram prematuramente o sistema de ensino, a obtenção da escolaridade ou a progressão escolar associada a uma qualificação profissional que possibilite o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados e abra mais e melhores perspectivas de aprendizagem ao longo da vida.” (Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20/11).

Constituem uma dupla oportunidade, porque podem ser estritamente escolares, sempre que se revelem adequados ao perfil e história de vida dos adultos; ou de dupla certificação, quando contemplam, em concomitância, uma formação base (escolar) – B1, B2, B1+B2, B3 B2+B3 e NS, cada um com competências específicas a atingir, – correspondendo ao 1º ciclo o B1, ao 2º ciclo o B2, 3º ciclo o B3 e ao nível secundário o NS, e outra formação tecnológica (profissionalizante) – Nível 1, 2 e 3, que inclua um estágio profissional (nº 1 do Artigo 10º da Portaria n.º 283/2011) (Anexo 1).

Destinam-se assim a candidatos com idade igual ou superior a 18 anos à data de início da formação (a título excecional, poderá ser aprovada a frequência, em determinados CEFA, a formandos com idade inferior a 18 anos, desde que estejam inseridos no mercado de trabalho ou que integrem Centros Educativos, nos termos legalmente previstos<sup>28</sup>). Relativamente ao NS só podem frequentar os adultos com idade igual ou superior a 23 anos.

Os CEFA organizam-se, então, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, orientando-se por percursos flexíveis de formação, segundo quatro eixos: (a) um modelo de formação estruturado a partir dos referenciais de formação que integram o

---

<sup>28</sup> <http://www.anqep.gov.pt/>, consultado em 04 de julho de 2012 às 17h19

Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), reconhecendo e validando as competências (RVC) previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal e informalmente em qualquer contexto da sua vida; (b) em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica, ou apenas uma destas, permitindo assim dar respostas formativas adequadas às características e necessidades específicas de cada adulto; (c) a combinação da formação de base e da formação tecnológica, articuladas de forma a facilitar a inserção socioprofissional dos adultos e da continuação dos percursos de formação; (d) a inclusão de um módulo Aprender com Autonomia (AA) para o nível básico, com o objetivo de proporcionar aos formandos as técnicas e instrumentos de autoformação e de facilitar a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho e a definição de regras<sup>29</sup> (Artigo 5º e 12º da Portaria n.º 230/2008). Para o nível secundário existe o módulo “Portfólio Reflexivo de Aprendizagens” (PRA), que pretende promover o desenvolvimento de formação centrada em processos reflexivos de aquisição de saberes e competências que complementem e promovam as aprendizagens (Artigo 5º e 16º da Portaria n.º 230/2008).

O referencial de competências-chave (RCC) foi concebido para ser um instrumento orientador, fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para avaliar a EFA nacional, servindo como: a) quadro orientador para o RVC de vida; b) base de desenho curricular de EFA assente em competências-chave; e c) guia para a conceção de formação de agentes EFA. Assim, este RCC consiste num quadro de orientação que permite oferecer uma igualdade de oportunidades perante a educação e formação ao longo da vida, adaptável e reajustável aos adultos e ao contexto (Amorim, 2006).

O conceito de competências-chave agrega elementos que se constituem como um conjunto, integrado e articulado antropologicamente, de representações, conhecimentos, capacidades, comportamentos, atitudes, de saberes mobilizáveis, combináveis e transferíveis na ação/reação de resolução de um problema concreto (Amorim, 2006).

A formação base, para o básico, integra áreas definidas no referencial de competências-chave: cidadania e empregabilidade (CE), linguagem e comunicação (LC), matemática para a vida (MV), tecnologias de informação e comunicação (TIC), e

---

<sup>29</sup> Adaptado de <http://www.anq.gov.pt/>, consultado em 31 de Outubro de 2011 às 14h52

a obrigatoriedade do desenvolvimento de competências numa língua estrangeira para os níveis B2 e B3 (Artigo 10º da Portaria 230/2008). Para o nível secundário verifica-se: a cidadania e profissionalidade (CP), a cultura, língua e comunicação (CLC) e a sociedade tecnologia e ciência (STC). Nesta modalidade de dupla certificação, os adultos só frequentam três unidades de competência por área: CP – 1, 4 e 5; CLC e STC – 5, 6 e 7 (Artigo 14º da Portaria n.º 230/2008) (ver Anexo 2).

A formação tecnológica compreende áreas que se determinam em função dos grupos e contextos, e estrutura-se partindo de itinerários de qualificação por unidades de formação de curta duração (UFCD), de acordo com os referenciais de formação que integram o CNQ, que correspondem a competências nucleares reconhecidas para efeitos, principalmente, de inserção profissional, abrangendo, sempre que possível, uma formação em contexto de trabalho (Artigo 11º e 15º da Portaria n.º 230/2008).

A base de coerência entre as quatro áreas de competências-chave constantes no RCC, incluindo a formação tecnológica, é assegurada por um conjunto de temas de vida que representam temáticas de natureza transversal, significativas para os formandos de cada grupo. Nos CEFA que conferem apenas habilitação escolar, os temas de vida integradores das aprendizagens devem contemplar temáticas diretamente relacionadas com a dimensão da profissionalidade, designadamente a reorientação ou o desenvolvimento profissional e o empreendedorismo ou outros que se manifestem mais relevantes para o grupo de formandos de cada curso (ANQEP, IP).

A concretização destas ações deve ter em conta a procura por parte dos destinatários, as possibilidades logísticas e as necessidades de formação do contexto onde estão inseridas e devem ser organizadas, tendo em conta as condições de vida pessoal e profissional dos adultos a quem se destinam. É estabelecido um contrato de formação com a entidade formadora e as horas de formação não podem ultrapassar as 35 horas semanais, e o número de formandos não pode ser inferior a 15 nem superior a 30, e os grupos de formação podem ser heterogéneos, mas devem ser organizados por grau de desenvolvimento [alínea b) do Artigo 19º da Portaria 283/2011]. No nº2 do mesmo artigo refere-se que nos casos em que uma mesma entidade formadora desenvolva mais que um curso de dupla certificação, conferindo qualificações diferentes, pode proceder-se à agregação dos grupos na componente de formação de base, desde que seja respeitado o número máximo de 30 formandos, na componente de formação de base, e o número mínimo de 15, na componente de formação tecnológica.

Os formadores de ambas as formações devem possuir habilitação para o efeito, nos termos do Despacho n.º11203/2007, de 8 de julho; desenvolver a formação na área para a qual estão habilitados; conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo relativamente à área para que se encontram habilitados; devem manter uma estreita colaboração com os demais elementos da equipa pedagógica, em particular, no âmbito dos cursos EFA de nível secundário, no desenvolvimento dos processos de avaliação da área PRA, através da realização de sessões conjuntas com o mediador pessoal e social. Os formadores da componente tecnológica devem satisfazer os requisitos do regime de acesso ao exercício da respetiva profissão, nos termos da legislação em vigor

Na equipa pedagógica deve existir também um elemento que desempenhe as funções de mediador pessoal e social. A este compete: garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos; coordenar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação; assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora. A função de mediação é desempenhada por formadores e outros profissionais, designadamente os de orientação, detentores de habilitação de nível superior e possuidores de formação específica para o desempenho daquela função ou de experiência relevante em matéria de educação e formação de adultos. Este não deve exercer funções de mediação em mais de três cursos EFA, nem assumir a responsabilidade de formador em qualquer área de formação, em simultâneo, exceto nos módulos de AA e na área de PRA.

No que respeita à avaliação, esta deve ser processual, orientadora, qualitativa e descritiva, diversificada e transparente, destinando-se a informar o adulto sobre o seu progresso e situação, e a melhoria da qualidade do sistema. Também sumativa, servindo de base à tomada de decisão sobre a certificação final. Nos CEFA de nível secundário, a avaliação formativa deve ocorrer no âmbito da área de PRA, onde se vai revelando a consolidação das aprendizagens efetuadas pelos adultos ao longo do curso (ANQEP, IP).

O RVC surge como um momento distinto da avaliação, prévio a todo o processo, levado a cabo pelos Centros Novas Oportunidades (CNO), que permitirá adequar o percurso formativo de cada formando, em função das suas habilitações escolares e

competências profissionais (Silvestre, 2011). Se não for realizado este processo, é feita uma avaliação prévia de diagnóstico pela entidade promotora.

Caso o formando conclua, com aproveitamento, um CEFA correspondente a um qualquer percurso formativo, obterá um Certificado de Qualificação. A conclusão, com aproveitamento, de um curso EFA de dupla certificação, de um curso EFA de habilitação escolar (1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico, ou ensino secundário), ou quando, a título excepcional, se concluir apenas a componente tecnológica, por já possuir habilitação escolar, dará direito a um Diploma.

No caso de não concluir um CEFA, verá registadas discriminadamente as Unidades de Competência (componente de formação base dos cursos de ensino básico) e as UFCD efetuadas num Certificado de Qualificações.

Estas modalidades de formação têm por objetivo elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa jovem, jovem adulta e adulta, através de uma oferta de educação e formação que visa aumentar a sua empregabilidade, permitindo a atribuição de uma certificação escolar e de uma qualificação profissional (Melo, Matos e Silva, 1999).

### **1.2.2- A especificidade dos cursos de Educação e Formação de Adultos em contexto de Centro Educativo**

Os jovens, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que cometeram factos de crime, são institucionalizados em Centro Educativo (CE) ao abrigo da Lei Tutelar Educativa<sup>30</sup> (LTE). Esta prevê medidas tutelares educativas que visam a “educação do menor para o direito”, considerada quando a personalidade do menor evidencie exigências de educação que as instâncias normais de socialização não conseguiram satisfazer, e a “sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade” (art. 2º da LTE).

A medida de internamento em CE aplica-se segundo três regimes de execução: Regime Aberto, Regime Semiaberto e Regime Fechado (art. 4º, nº3 da LTE), e a sua execução pode prolongar-se até os jovens completarem 21 anos. Esta tem como objetivo principal “proporcionar ao menor, por via do afastamento temporário do seu meio

---

<sup>30</sup> Lei nº 166/99, de 14 de setembro.

habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável” (artigo 17, nº1 da LTE).

Sendo esta a medida educativa consagrada pelo ordenamento jurídico português como “a mais gravosa do elenco taxativamente previsto” (Furtado e Condeço, 2009, p.40) nesta Lei, a prevenção da criminalidade, em CE, terá de ser um desafio permanente. Esta aplica-se na tentativa de dotar os jovens com capacidades que os ajudem a perceber e a diferenciar determinados comportamentos qualificados na lei como crime. O tempo de medida de internamento proporciona-lhes um período de paragem, reflexão e, essencialmente, de interiorização de valores conformes ao direito e aquisição de determinadas competências pessoais e sociais, por estes não apreendidas numa etapa crucial das suas vidas.

A assunção deste tipo de instituições como *espaço educativo total* implica que a sua ação contemple as inúmeras esferas que compõem a vida dos jovens/jovens adultos que são alvo desta intervenção. Como diz a Presidente do antigo Instituto de Reinserção Social (IRS), no folheto informativo de 2003 do IRS, “o quotidiano em Centro Educativo é um puzzle contínuo de programas educativos e terapêuticos, relacionados entre si, com o objectivo último e comum de educar para o Direito, fomentando atitudes de responsabilização e prevenindo a prática de novos delitos” (Neves, 2008, p. 185).

Esta intervenção pretende promover o conhecimento de si próprio, o bem-estar e estimular as relações familiares, sociais e institucionais dos educandos, minimizando os fatores de risco e engrandecendo os fatores de proteção, prevenindo a reincidência de crimes e uma melhor reinserção, promovendo uma vida social e juridicamente responsável (artigo 17º, nº1 da LTE).

Para que se processe a passagem da teoria à prática é que o Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos<sup>31</sup> (RGDCE) contempla que o Centro proporcione ao jovem um conjunto de Programas Educativos e Terapêuticos (artigo 25º RGDCE), promovendo o “treino de competências pessoais e sociais, de acompanhamento psicoterapêutico individualizado, lúdico-pedagógico e formativos, com uma vertente tecnológica, dirigidos para a formação profissional” (Furtado e Condeço, 2009, p. 49).

---

<sup>31</sup> Decreto-Lei nº 323-D/2000, de 20 de dezembro.

Sendo o acesso à escolaridade um dever de todo o cidadão, os jovens que se encontram nestas instituições não constituem exceção (artigo 160º da LTE), tendo o Centro que aferir quais as habilitações escolares dos jovens para que o seu Plano Educativo Pessoal (PEP) vise também colmatar todas e quaisquer lacunas que se verifiquem neste âmbito [artigo 171, nº3 b) da LTE].

Desde a entrada em vigor da LTE que o campo da escolaridade e da formação profissional, nos CE, tem sofrido alterações e reajustes. Destacamos o nº 1 do Despacho conjunto nº 998/2003, que determina que o ensino básico e a qualificação escolar e profissional de educandos dos CE do Instituto de Reinserção Social (IRS) são assegurados pelo Ministério da Educação, através das direções regionais da educação e agrupamentos, nos termos do presente despacho conjunto. O nº 9 do mesmo documento determina que aos educandos não abrangidos pela escolaridade obrigatória sejam aplicado o ensino recorrente de adultos, visando a obtenção de certificações escolares, ou os cursos EFA, visando a dupla certificação escolar e profissional, relativamente a educandos maiores de 18 anos. E os nº 9.1 e 9.2 referem, respetivamente, que podem ser integradas componentes de formação pré-profissional ou profissional, vocacional ou artística, quando o CE disponha das condições necessárias para a sua realização. Também explicitam que estas componentes são certificadas com a adequada qualificação profissional quando se realizem nas condições definidas pelos serviços competentes dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, o que se refere a programas, formadores, instalações ou equipamentos.

Posteriormente, com o intuito de adequar as respostas às necessidades educativas destes jovens e de lhes garantir uma qualificação que sustente a sua inserção social, designadamente no mercado de trabalho, é criado o Despacho n.º 23038/2009, que determina no seu nº 1 que aos jovens a cumprirem medida de internamento nos CE da atual Direção Geral de Reinserção Social (DGRS) seja assegurada a educação e formação profissional, através das modalidades educativas e formativas, constantes no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), da responsabilidade dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Mediante este direito, todos os jovens institucionalizados em CE, que atualmente rondam os 250<sup>32</sup>, podem frequentar cursos EFA de dupla certificação, escolar e profissional. A operacionalização dos cursos está sob a responsabilidade do Centro

---

<sup>32</sup> Informação facultada pelo CPJ.

Protocolar para o Sector da Justiça (CPJ), que tem como atribuições a promoção de atividades de formação para a valorização da população jovem, jovem adulta e adulta a cargo dos serviços e organismos do Ministério da Justiça, com vista à sua integração na sociedade, em parceria com as Escolas do Ministério da Educação.

Apesar desta modalidade de formação se destinar a adultos, a ANQEP, IP<sup>33</sup> prevê, excecionalmente, que esta população também os possa frequentar, com as devidas adaptações à realidade dos CE. Verificada a admissão dos jovens no CE, a DGRS solicita, de imediato, o processo à escola de origem que, em tempo útil, deve facultar informação detalhada sobre o seu percurso escolar (n.º 3 do Despacho n.º 23038/2009).

A construção do percurso escolar e formativo, que integra o PEP do educando que se encontra em CE, assenta nas suas habilitações escolares, no seu perfil, na identificação das respetivas necessidades, motivações e interesses específicos, tem em conta a sua idade, a duração e o regime do internamento, visando o cumprimento da escolaridade obrigatória, através da dupla certificação, escolar e profissional, estando subordinada aos princípios da individualização e da flexibilidade. Ulteriormente a esta averiguação, este será encaminhado para o curso EFA que a equipa técnico-pedagógica, em articulação com o CPJ, identificar como mais adequado, uma vez que estes cursos são, atualmente, a única modalidade educativa e formativa vigente nos CE e apenas existem B2 e B3. Contudo o estabelecido no n.º 5 do mesmo documento refere que “a transferência entre cursos é permitida a qualquer momento, quando dela resultem vantagens significativas para o percurso formativo do jovem ou em caso de transferência entre CE, exceto se se tornar inviável a conclusão do percurso educativo e formativo”.

O jovem sujeito a um regime de internamento que permita a frequência de oferta educativa e formativa fora do CE em que se encontra, pode efetuar a matrícula num estabelecimento de ensino ou num Centro de Formação Profissional, em qualquer momento do ano letivo (n.º 13 do Despacho n.º 23038/2009). O n.º 14 deste Despacho é de extrema importância porque orienta os jovens, aquando da sua saída da instituição, ao explicitar que aos jovens que cessem a medida tutelar educativa de internamento antes de terminarem o percurso educativo e formativo, o CE tem de assegurar a continuidade do ingresso em percurso da mesma modalidade formativa nas ofertas de educação e formação disponíveis na comunidade.

---

<sup>33</sup> <http://www.anq.gov.pt/>, consultado em 31 de outubro de 2011.

A formação base e a mediação são asseguradas por docentes pertencentes ao Ministério da Educação, devendo a DGRS celebrar acordos de cooperação com os agrupamentos de escolas ou com escolas não agrupadas da respetiva área geográfica, designadas de escolas associadas. Os formadores da componente tecnológica são contratados pelo CPJ.

Os cursos em CE não poderão ter menos de cinco formandos, contudo, desde que devidamente justificado, como situações excecionais particularmente relacionadas com a separação dos regimes de internamento (nº9 do Despacho Conjunto nº23038/2009), ou devido à mobilidade dos jovens entre CE (nº16 do Despacho Conjunto nº 998/2003) ou entre cursos, o que acontece regularmente, (ver anexo 3) poder-se-á ter menos.

As escolas e os CE podem apresentar propostas de outras atividades educativas, de ocupação e orientação vocacional e de desporto escolar (nº6 do Despacho Conjunto nº 998/2003). Por este motivo, a estes jovens, por se encontrarem a frequentar níveis equivalentes aos correspondentes à escolaridade obrigatória, o CE poder-lhes-á proporcionar outras disciplinas como a educação física, educação visual e música, ainda que estas não façam parte dos referenciais dos cursos EFA.

A formação prática em contexto de trabalho pode ser ministrada enquanto prática simulada, sempre que os jovens não possam sair do CE por imposição legal no âmbito da execução da medida de internamento (nº10 do Despacho Conjunto nº23038/2009).

Nesta secção do capítulo foram apresentadas apenas as alterações legisladas para os cursos EFA, que se realizam em contexto de CE. Todo o restante funcionamento desta modalidade formativa segue o exposto no Despacho Conjunto n.º 1083/2000 e nas portarias n.º 230/2008, de 7 de março, e n.º 283/2011, de 24 de outubro, já devidamente abordadas.

Esta intervenção educacional e formativa deverá procurar encontrar respostas adequadas, flexíveis e diversificadas, de forma a preparar os jovens para a sua inserção no meio livre e, conseqüentemente, no mercado de trabalho (Furtado e Condeço, 2009). A baixa escolaridade e, praticamente, a ausência de qualificações desta população tornam a FP um instrumento fundamental para dotar este público de competências.

### **1.3- A intervenção do formador dos Cursos de Educação e Formação de Adultos**

Numa perspetiva de educação e formação ao longo da vida, os CEFA permitem adquirir mais habilitações escolares e competências profissionais ou apenas habilitações escolares, com vista a uma (re)inserção social e/ou progressão no mercado de trabalho, bem como a progressão para níveis subsequentes de qualificação. Este pressuposto poderá combater a tão real exclusão social, ao conferir mais habilitações e competências aos que, com sucesso, concluírem estes processos formativos e educacionais.

Segundo a autora Raquel Oliveira (2004), esta dupla vantagem de conjugar a obtenção de um nível de escolaridade com uma qualificação profissional atrai mais os jovens adultos e adultos e apela à sua participação no desenho do seu percurso formativo. Permite também uma maior participação de entidades distintas da escola, que permitem aos jovens, jovens adultos e adultos distanciar-se de deceções anteriores com esta instituição, ajudando-as a estar mais perto da população.

No entanto, como refere a mesma autora, esta participação pode ser posta em questão se apenas se justificar o lançamento desta oferta como medida específica e urgente para elevar os níveis de qualificação da população portuguesa, facto que privilegiará as exigências de mercado, ao invés da participação ativa na construção da pessoa e de uma cidadania democrática, motivando a participação dos adultos apenas pelo lado do subsídio, o que faz com que o adulto se desinteresse da construção do seu percurso. A equipa pedagógica tem, assim, um papel fundamental em manter esta tónica e motivar o adulto (*ibidem*).

O contributo que estes cursos poderão dar dependerá da prestação de todos os intervenientes, formadores, formandos e objetos de conhecimento. O perfil do formador desta e de quase todas as modalidades de formação existentes no nosso país não deverá diferir muito, mas talvez deva sofrer, em nosso entender, alguns reajustes subjacentes a condicionalismos intrínsecos e extrínsecos de cada tipologia formativa. Este profissional serve de “mediador” entre o adulto/formando e o objeto do conhecimento.

O cerne das sessões deverá ser o proporcionar algum conhecimento com vista a transformações e evoluções nos adultos. Estes têm de ser entendidos como alguém que tem uma história de vida individual, repleta de aprendizagens formais, não formais e informais, resultantes de toda a sua experiência pessoal, social, cultural e profissional, que têm de ser o ponto de partida para o decorrer da formação, e não o *deficit* e as

lacunas que estes apresentam (Fernández, 2008). Este privilégio implica encorajá-los ao desenvolvimento das competências necessárias para traduzir essa informação em comportamentos práticos em cada uma das áreas.

É de extrema importância a sensibilidade do formador, defendida por Freire (2005), para com a história de vida dos seus formandos, tendo consciência de que esta revela a percepção que o indivíduo tem de si próprio, bem como a valorização que atribui às suas práticas. Na verdade, na sua história de vida residem muitas respostas necessárias para o sucesso da sua progressão nos cursos. Alguns constrangimentos psicológicos dos adultos, que condicionam o seu aproveitamento, têm explicação na sua anterior trajetória escolar, percorrida na fase da infância e, por vezes, já na adolescência (Sprinthall e Collins, 1994).

A tão tradicional educação bancária (Freire, 2005), que conferia aos alunos um papel passivo no processo de ensino/aprendizagem, de mero recetor de conhecimentos, e ao *magister*, o temido professor primário, o poder absoluto, de controlo, castigador e possuidor da sabedoria, está muito enraizado nos adultos. Este fator obriga o formador a ser muito criativo para que o seu papel de educador consista em fazer com que os seus destinatários aprendam a pensar, e não a aprender pensamentos (Simões, 1989).

Desenvolver no adulto uma atitude proativa e libertadora de toda opressão de que tem sido alvo é, como diz Freire (2005), essencial no sistema educativo. Para o alcance deste objetivo, é necessário o emprego, constante, do reforço positivo, incentivando a participação ativa, fomentando o gradual distanciamento das recordações de infância mais negativas, promovendo ou fortalecendo a autoconfiança e o autoconceito (Vaz, 1998). É, igualmente, importante relembrar que todas as preocupações dos formandos devem ser valorizadas, nomeadamente a reduzida capacidade de memorização.

Perante este quadro, o formador deve utilizar estratégias que facilitem a aquisição de novos conhecimentos, sem que os adultos se sintam expostos e sejam confrontados com o fracasso, pois estas situações poderão comprometer a evolução do seu percurso formativo. Estão ao seu dispor ferramentas práticas que contribuirão para que os adultos ultrapassem muitas das suas limitações como: o recurso a mnemónicas que, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), auxiliam tanto a aquisição como a recuperação de informação apreendida; facultar material multisensorial, permitindo

colocar todos os sentidos ao serviço da aquisição de nova informação, que se tornará mais fácil quanto mais pertinente e relevante esta for para o adulto.

É igualmente crucial o desenvolvimento de estratégias através das quais os adultos se tornem responsáveis pela sua formação, numa perspetiva de aprendizagem autodirigida (Oliveira, 1996), podendo realizar o seu percurso de forma autónoma e sendo capazes de conduzir os seus planos de desenvolvimento. No entanto, este processo implica a colaboração de fatores externos, pois ninguém pode ensinar o que não sabe, logo necessita de alguém, ou algo que o auxilie neste intento.

A aprendizagem autodirigida não se pode aplicar a todos os formandos, na realidade aplicar-se-á, inicialmente, a uma pequena minoria, pois nem todos se enquadram no perfil de um educando deste tipo, que corresponde a um adulto intrinsecamente motivado, com capacidade de iniciativa, criativo, com elevado nível de controlo psicológico, que se orienta mais pelos seus pontos de vista e não tanto pelos dos outros, perseverante e eficiente intelectualmente (*idem*).

A consciencialização do homem pela educação é um fator basilar nestas modalidades formativas. Esta é uma das obrigações do formador que mais exige de si, pois deve conseguir que o adulto entenda o valor da educação como prática da liberdade. A maioria dos formandos já passou pelo processo de alfabetização. Contudo não possuem esta consciência, porque isso se traduziu, maioritariamente, apenas em conhecimento ou reconhecimento. É, pois, premente despertar esta consciência, introduzindo as noções de opção, decisão e compromisso. Esta conjuntura é gradual e pressupõe uma metodologia de base. Não acontece ao acaso, é necessário ter um início, um desenvolvimento condutor, a que se deu o nome de *tema de vida*.

Os *temas de vida* devem ser investigados nos contextos de vida dos adultos, por eles próprios com o auxílio dos formadores. Estes devem ser relevantes, familiares, para que consigam a motivação adequada que lhes permita desenvolver um trabalho com sentido, transportando-os simultaneamente para além da sua perspetiva individual que lhes permita construir uma vida de análise e de atuação nas dimensões social, económica e política das suas vidas. A compreensão crítica da realidade inicia-se desta forma, pois são poucos os que estão já capacitados para isso. Não é somente importante transmitir conteúdos, mas despertar nos adultos uma nova forma de se relacionarem com a sua experiência de vida. Segundo Merriam e Clark esta capacidade “representa a chave do processo de maturação do indivíduo” (Merriam e Clark, 1991, citados por Danis e Solar, 1998, p. 32)

Existe sempre uma panóplia de conteúdos fundamentais a serem trabalhados nos diversos domínios que devem ser escolhidos coletivamente, para que vão ao encontro das necessidades dos formandos, fazendo com que todo o processo tenha sentido e se verifique uma boa articulação entre a educação e a sociedade, não havendo um desfasamento entre a teoria e a *praxis*, sentindo-se uma aplicabilidade dos conteúdos abordados, facilitando que o adulto faça a ponte entre o saber e o saber fazer (Mucchielli, 1972, citado por Afonso e Gonzalez, 1996). Como defende Freire (2005), a educação não tem conteúdo nem finalidade em si mesma. É num contexto concreto que ela encontra as suas menções.

A dimensão transformativa deve apresentar-se como um fator essencial destes processos formativos. Na realidade, o conceito de mudança, na aprendizagem dialógica, pauta-se pela possibilidade de ocorrência de transformações, sem que ninguém imponha as suas próprias ideias a outros, nem o formador nem os formandos. Pois as opções que conduzem a reais transformações não podem ser impositivas, têm de ser criadas conjuntamente através de uma comunicação horizontal entre todos os intervenientes (Freire, 2005). Esta meta será, mais facilmente alcançada, quando o formador se entender como um agente de mudança.

É, desde o início, que um dos pilares da EA se deve promover – o diálogo. Esta experiência conduz a uma maior proximidade entre os intervenientes, contribuindo para que, mais facilmente, se comprometam com o processo formativo. A realização de debates permite-nos verificar o crescimento da consciência crítica e do aumento da capacidade dialógica, servindo também como elementos de auto e heteroavaliação, uma vez que lhes são dadas oportunidades de serem ouvidos; de mostrar os seus pontos de vista e os seus sentimentos, sem serem julgados e criticados; de serem compreendidos e encorajados, sentindo-se aceites tal como são. Estas práticas pressupõem a criação de uma atmosfera democrática, de espaços de fomento de autonomia e participação (Marques e Cunha, 2007).

Esta prática também promove o desenvolvimento de competências que permitam aos jovens adultos e aos adultos “intervir, de uma forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estrutural da sociedade” (Fernández, 2008, p.75). Os CEFA coadunam-se com este tipo de atividades, que se vão, gradualmente, revelando do agrado dos formandos e proporcionam um aumento da autoestima e autoconfiança.

Nestas atividades, os participantes constroem as suas interpretações com base nos argumentos apresentados, por si e pelos outros. Deste modo, poderão fazer uma releitura da realidade, alterando o que Mezirow designou de esquemas e perspetivas de significado, ou seja um reconhecimento da inadequação das conceções que possuíam, e um estar disponível para analisar outras perspetivas (Natale, 2003).

A aprendizagem muda os conhecimentos anteriores e emancipa o adulto. Para alcançar este objetivo, este processo direciona-se para a procura tanto de si próprio interiormente, como dos “talentos que não foram, suficientemente, desenvolvidos nas outras fases da vida. Neste sentido, é uma recuperação da criatividade” (Natale, 2003, p.105).

As atividades de aprendizagem são adequadas, na medida em que motivam os formandos a pensar criticamente. Segundo Freire (2005), deve-se aprender a ler o mundo, e isso só é possível através da leitura da palavra, uma vez que esta ajuda o homem a tornar-se homem, passando, deste modo, a linguagem a ser entendida como cultura. Esta noção não contempla apenas a sua amplitude gramatical, regras e normas de emprego, a relação entre signos linguísticos, mas também a relação entre esses signos e os seus significados, entrando no campo da semântica. Estas palavras devem ser analisadas à luz da realidade que representam, não isoladamente. É importante ter a perceção correta destas duas relações, conduzindo a uma interpretação plena do significado que acarretam.

O debate, a troca de experiências, o conhecimento de pessoas e coisas, o contacto com outras perspetivas e outras vivências, associadas à prática da leitura, da escrita e da oralidade criam um ambiente de perfeita aquisição de cultura. Tudo isto é propício à tão desejada aprendizagem emancipatória (Freire, 2005), proporcionando ao formando tornar-se agente ativo e proativo podendo e devendo redefinir o seu projeto de vida.

É incontestável que a flexibilidade e abertura deste modelo de aprendizagem permite aos autores do processo de construção e de aperfeiçoamento curricular um campo de ação e de criatividade que consuma o projeto profissional de qualquer formador. Nesta modalidade de formação, este não é um provedor de currículos, pelo contrário, apresenta-se como um animador cultural, que tem que ajudar os formandos a tornarem-se críticos, versáteis, instruídos e polivalentes para poderem viver nesta sociedade global.

Reitere-se que o principal repto destes cursos é compaginar os processos educativo e formativo, mas o verdadeiro interesse pessoal por parte dos formandos é que estes contribuam para a resolução efetiva dos seus problemas. Falar de aumento de habilitações escolares, de desenvolvimento e aquisição de competências, de certificações, entre outras, a pessoas que atualmente apresentam muitas dificuldades de inserção socioprofissional só fará sentido para elas se toda esta conjuntura lhes proporcionar a sua (re)inserção socioprofissional.

## **Conclusão**

Esta viagem pelo conhecimento da formação profissional traz-nos à memória o ensino que se desenvolvia nas antigas escolas técnicas, industriais, porque também este era muito prático e direcionado para o mercado de trabalho (Pedroso, 2011). As perspetivas atuais da educação e formação profissional clarificaram a assunção de que toda a aprendizagem tem que estar impregnada de um sentido prático, com aplicabilidade, permitindo aos jovens adultos e aos adultos tornarem-se mais ativos e participativos nos contextos em que se movem, correspondam eles a um nível individual, organizacional, ou comunitário/societal.

A competência, palavra nuclear nesta abordagem educativa e formativa, entendida comumente como a capacidade do saber-fazer, não é mais do que uma conclusão redutora. Na realidade, esta implica a compaginação de outros saberes (conhecer, aprender, saber, estar, ser, tornar-se), que em concomitância devem ser mobilizáveis e transferíveis na ação para a (re)solução com sucesso de diversas situações.

A apresentação das modalidades de formação, que contemplam uma certificação escolar, uma profissional, ou as duas em simultâneo, destinadas a jovens, jovens adultos e adultos, foi de extrema importância porque, tendo um conhecimento mais abrangente, ainda que apenas parcial, da realidade formativa nacional, poderemos elaborar e fundamentar melhor o que constituirá o objeto do estudo empírico deste trabalho de investigação. Por este motivo, expusemos com mais minúcia os CEFA em geral, expressando também um interesse particular pelos que estão em execução em CE, realçando as suas especificidades.

Estes pontos desenvolvidos sensibilizaram-nos para a importância do papel do formador desta modalidade na adaptação dos RCC à história de vida dos formandos. Da

abordagem teórica e prática que fizemos sobre a intervenção desta figura, que surge com a incumbência de educar e formar, concluímos claramente que a sua missão é de extrema exigência pessoal e profissional.

É primordial que este perceba que não opera como um mero transmissor de conhecimentos e que o seu público-alvo não quer ser apenas recetor de informação. Lembrando que esta experiência de pura instrução não se revelou, em muitos casos, significativa para esta população, o formador tem que ser um permanente criativo para que estes cursos cumpram o seu objetivo máximo, e nos desenvolvidos em CE ainda impera a “educação para o direito” (LTE).

Sendo estes cursos de formação criados intencionalmente para adultos, tentaremos conhecer os desafios que se colocam aos seus intervenientes quando estes são estendidos a jovens e jovens adultos que evidenciam um percurso de vida pautado por particularidades pessoais, escolares, familiares e sociais, que culminou na prática de factos qualificados pela lei como crimes, promovendo a sua institucionalização em CE.

## **II PARTE - Enquadramento Empírico**

# **CAPÍTULO I – Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação**

## **Introdução**

Investigar em educação revela-se de extrema importância porque, segundo Brezinka, esta é uma capacidade de prevenir o erro e o mal: «trata-se de acções pelas quais as pessoas tentam melhorar de um modo duradouro, em algum aspecto, o conjunto das disposições psíquicas de outras pessoas, ou manter os seus elementos considerados valiosos, ou evitar que surjam nelas disposições tidas por más. Em poucas palavras, trata-se de tentativas sociais que visam influir noutros indivíduos com o propósito de que se tornem melhores» (2007, citado por Amado, 2009, p. 54).

Perante esta conceção que reitera o papel fundamental da educação no ser humano em geral, verificamos alguma pertinência no nosso estudo, porque pretende contribuir para a compreensão de uma realidade tão pouco explorada, como conhecer, a perspectiva de alguns intervenientes dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA) desenvolvidos em Centro Educativo (CE), concretamente no dos Olivais (CEO), sobre o contributo destes para a (re)integração social dos jovens que se encontram a cumprir medida educativa de internamento nestas instituições.

A análise do estado da arte sobre metodologia de investigação dotou-nos de conhecimentos para procedermos ao estudo empírico apresentado nesta segunda parte da tese. Assim, iniciaremos este primeiro capítulo enunciando alguns pressupostos metodológicos, como a contextualização do nosso trabalho e a apresentação dos objetivos do mesmo.

A descrição do CEO, destacando a sua história e intervenção, antecede a caracterização do estudo, que será de natureza qualitativa. No ponto seguinte apresentar-se-ão os participantes, seguido da descrição dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados, sendo nossa opção a entrevista semiestruturada. Por fim, exporemos os procedimentos desenvolvidos neste âmbito, fazendo referência aos cuidados éticos assegurados.

## **1 - Metodologia**

### **1.1 – Contextualização e objetivos do estudo**

A prática profissional no âmbito da Educação e Formação com jovens, jovens adultos e adultos, privados de liberdade ou em pleno usufruto da mesma, e a revisão da literatura fomentaram o nosso interesse em aferir como se operacionalizam os CEFA no

CEO e qual a perspetiva dos seus diferentes intervenientes, Diretora do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça CPJ), Diretora do CEO e Formadores, sobre o(s) papel(éis) desta modalidade de formação na (re)inserção social dos jovens que cumprem medida educativa de internamento.

Para mote deste estudo contribuiu o carácter de exceção conferido a estes cursos, que foram criados para um público adulto, permitindo que sejam também desenvolvidos para os jovens que integrem CE, nos termos legalmente previstos.

Decidimos concentrar o nosso estudo no CEO porque o período temporal de que dispomos para a realização da nossa investigação é muito limitado, inviabilizando a contemplação de mais CE. Esta escolha tem que ver exclusivamente com questões de acessibilidade, facilitando-se assim a deslocação à instituição, sempre que necessário, para se preceder à recolha dos dados.

Na tentativa de minimizar a restrição deste estudo e de podermos ter uma noção da realidade nacional, o que permitirá uma melhor contextualização do CEO, considerámos, igualmente, importante ter a participação da diretora do CPJ. Contudo, perante estes constrangimentos, a generalização de conclusões não constituirá o nosso escopo.

Assim, delineámos os seguintes objetivos:

- Conhecer o perfil do formador que desempenha funções no CEO;
- Compreender o perfil dos formandos institucionalizados no CEO;
- Perceber a dinâmica operacional dos CEFA desenvolvidos no CEO;
- Averiguar a adequação dos CEFA aos jovens e jovens adultos que se encontram internados no CEO;
- Identificar o impacto que os CEFA exercem na vida futura dos jovens institucionalizados no CEO.

Para a sua concretização ouviremos em discurso direto os protagonistas por nós escolhidos, por considerarmos que são detentores de informações privilegiadas, uma vez que estão diretamente envolvidos com a realidade que pretendemos estudar.

Para uma melhor compreensão do CEO faremos uma breve descrição do mesmo na secção seguinte deste capítulo.

## **1.2 – História e intervenção do Centro Educativo dos Olivais**

O Centro Educativo dos Olivais fica situado na Rua Brigadeiro Correia Cardoso, na freguesia de Santo António dos Olivais em Coimbra. Para o conhecimento da sua evolução histórica e da sua intervenção servir-nos-emos de um texto, que apresentamos na íntegra, elaborado pela Senhora Diretora desta instituição, que gentilmente nos foi cedido pela direção.

### *“A Sua História*

A história do Centro Educativo dos Olivais funde-se com a história do Direito de Menores em Portugal e a sua origem remonta à criação da Tutoria Central da Infância de Coimbra e do Refúgio Anexo, em Maio de 1911.

Em 1928 passou a designar-se Tribunal de Menores de Coimbra e em 1962, o Refúgio Anexo à Tutoria deu lugar ao chamado Centro de Observação que, em 1978, com a entrada em vigor da Organização Tutelar de Menores (OTM), passou a designar-se Centro de Observação e Acção Social (COAS).

Com a entrada em vigor da Lei Tutelar Educativa (Dec -Lei n.º 166/99) em Janeiro de 2001, fica então com o nome de Centro Educativo dos Olivais.

Está sediado na freguesia de Santo António dos Olivais, a mais populosa da cidade de Coimbra. É constituído por um edifício de cinco pisos, polivalente, concluído em 2002, que congrega diferentes serviços ou áreas: administrativa, residencial, escolar, clínica e de ocupação lúdica. Na sua envolvente, destaca-se a Via Magnólia, ladeada de espaços verdes, de um lago e de um bonito jardim, que dá acesso à construção principal e ainda ao campo de jogos, ao pavilhão e à área oficial.

### *A Intervenção Educativa*

Um conjunto diversificado de profissionais desenvolve as suas funções para trinta e cinco jovens, distribuídos por três Unidades Residenciais, duas de regime semiaberto e uma de regime fechado.

A intervenção educativa desenvolve-se dentro do quadro legal, nomeadamente a Lei Tutelar Educativa e o Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos, complementados pelos Regulamento Interno e o Projecto de Intervenção Educativa, destacando-se neste, a acção integrada de vários programas e o faseamento da intervenção.

A concretização da acção educativa é sustentada nos princípios da: responsabilização do Jovem; o internamento como Oportunidade de Mudança; o Modelo Sistémico; a

Relação como Motor da Mudança; a separação da intervenção por regime, e sempre que possível, por Unidade; a articulação funcional entre os vários agentes e propostas educativas.

Procuramos, desde o acolhimento, envolver o jovem na construção do seu projecto de vida, inserindo-o numa turma escolar, tentamos a sua certificação. A oferta formativa proporciona aos jovens a possibilidade de frequentarem os Cursos EFA (s), o RVCC e ainda o ensino secundário, no exterior.

Os jovens são igualmente implicados, com a frequência dos Cursos EFA (s) que pressupõe a dupla certificação, em quatro profissões distintas: Pedreiro, Marceneiro, Canalizador, Operador de Jardinagem e agora a de Instalador e Reparador de Computadores, para adquirirem hábitos de trabalho, interiorizar a relação entre esforço e resultado e desenvolver aptidões e competências, indispensáveis a futura integração profissional.

Paralelamente, vão-se desenvolvendo um conjunto de iniciativas que visam a interacção com o exterior e a participação em actividades culturais, lúdicas e desportivas diversas, através de parcerias com a Escola Associada Martim de Freitas, a Associação Académica de Coimbra, os Jesuítas, o Museu Machado de Castro, a Associação Integrar, a Biblioteca da Câmara Municipal de Coimbra, etc;

Com o objectivo de responder às necessidades de educação para o direito diagnosticadas, bem como às dificuldades relacionais inerentes ao processo de desenvolvimento e ao efeito do internamento nos jovens, existem programas de apoio psicoterapêutico individual e os programas psico-terapêuticos de grupo: GPS (Gerar Percursos Sociais), bem como acções pontuais de Educação para a Saúde e outras de carácter informativo úteis para a concretização do projecto de vida de cada jovem.

Certos de que a nossa Missão nunca está concluída acreditamos que, como já o disse alguém uma vez:

Devagar e sem descanso construímos o nosso caminho, convictos que é pela relação que a mudança comportamental se opera.

O Outro é o nosso desafio e a nossa certeza” (A Diretora do CEO)

### 1.3 – Caraterização do estudo

Tendo em conta os objetivos do nosso estudo e a leitura de obras de referência respeitantes à investigação em educação, concluímos que a natureza deste trabalho deveria ser qualitativa, através do estudo de caso. Convencida de que investigar nesta área não é tarefa fácil, por muito do que já expusemos na primeira parte da presente tese, acresce a este facto a especificidade que envolve o público-alvo dos CEFA desenvolvidos no CEO, que pretendemos estudar.

O estudo de caso é, segundo Yin (1994), uma metodologia de investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, sendo especialmente útil quando os limites entre o fenómeno e o contexto são pouco evidentes. Esta forma de fazer investigação permite ao investigador captar e compreender as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, como por exemplo, o ciclo de vida de uma pessoa ou o funcionamento de uma organização.

Para o sociólogo Hamel (1998, citado por Amado, 2009, p. 124), um estudo de caso “consiste, portanto, em relacionar um fenómeno com o seu contexto e em analisá-lo para ver como ele aí se manifesta e se desenvolve. Por outras palavras, trata-se de, por seu intermédio, perceber como um contexto dá vida a um fenómeno que queremos explicar”.

O recurso aos estudos de caso é apropriado quando o principal enfoque de uma investigação incide nas respostas às questões *como?* e *porquê?*, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos estudados e quando o seu interesse se centra num fenómeno hodierno inserido no seu contexto natural (Yin, 1994). Refira-se que, num mesmo estudo, se pode analisar apenas um caso ou investigarem-se casos múltiplos.

O vocábulo *caso* tem subjacente uma grande variedade de situações. Para Merriam (2002, citada por Amado, 2009, p. 125) “pode ser uma pessoa, como um estudante, um professor, um director; um programa; um grupo tal como uma turma, uma escola, uma comunidade; uma política específica, etc.”. O importante é que o fenómeno a estudar possa ser considerado no seu contexto e se possam ouvir alguns dos seus protagonistas em discurso direto.

Na nossa investigação, o *caso* em análise tem a ver com os CEFA, que constituem modalidades de educação e formação destinados a adultos, mas que são *excecionalmente* extensíveis a jovens que se encontram a cumprir medida educativa de

internamento em CE. Estudaremos esta realidade num contexto restrito, ao nível do CEO, ainda que tenhamos intenção de obter informações mais abrangentes, de amplitude nacional.

Quando se consideram os objetivos do estudo de caso, este pode apresentar três denominações classificativas: *descritivos, interpretativos e avaliativos* (Merriam, 2002, citada por Amado, 2009). Assim, e como o próprio nome indica, os primeiros enunciados pretendem facultar informação rica e completa relativamente ao fenómeno em estudo, sendo de alguma forma ateóricos.

Os *interpretativos* são estudos que através da descrição, igualmente rica, procuram desenvolver categorias concetuais, ilustrar, suportar ou pôr em causa hipóteses ou teorias estabelecidas antes da recolha de dados. E, por fim, os *avaliativos* centram o seu objetivo na formulação de julgamentos e na construção de diagnósticos fundamentados na informação recolhida e na descrição da situação em estudo.

Esta metodologia serve os nossos intentos porque, como defende Amado (2009), o que lhe é central é a compreensão das intenções e significações que os seres humanos colocam nas ações que promovem nas relações com os outros e com os contextos em que e com que interagem: social, cultural, institucional, temporal, espacial. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para as pessoas estudadas.

Nas investigações baseadas no estudo caso, podemos considerar três fases, a da preparação, a de desenvolvimento e a de finalização (Yin, 1994). Na fase de preparação define-se o objeto de estudo, os objetivos, as questões, as técnicas de recolha de dados, o caso ou casos a estudar e os participantes a contactar. Na denominada fase de desenvolvimento, inicia-se o trabalho no terreno e diz respeito à recolha de dados (análise documental, entrevistas, observações diretas ou participantes), que irá escorar a fase subsequente. A informação recolhida permitirá a passagem à última fase, a da finalização, que consiste no tratamento sobretudo semântico dos dados empíricos.

A fidelidade de um estudo relaciona-se com a consistência das observações efetuadas com determinado instrumento utilizado, e pressupõe a possibilidade de replicação dos estudos por diferentes investigadores para corroboração das conclusões (Vieira, 2011).

Na investigação qualitativa o principal instrumento de recolha de dados é o próprio investigador e a singularidade dos contextos sociais dificulta ou impossibilita a replicação exata dos estudos. Saliente-se que numa investigação desta natureza, a fidedignidade está relacionada com o estilo de interação do investigador com o registo e

análise dos dados e com as interpretações que são feitas a partir das significações individuais dos participantes.

Em suma, tentaremos ser o mais pormenorizada e clara possível na descrição do processo desta investigação, porque, segundo Vieira (1999), a qualidade da investigação está associada à capacidade de o investigador demonstrar a credibilidade das conclusões a que chega, a adequação das respostas alcançadas em relação às questões que se propôs estudar, e a legitimidade dos procedimentos metodológicos que orientam o processo de pesquisa.

### **1.3.1 – Participantes**

Para alcançar os objetivos propostos para este estudo optámos por realizar entrevistas semiestruturadas à Senhora Diretora do CEO e a cinco formadores dos CEFA, atualmente desenvolvidos na referida instituição. Quisemos ainda perceber, se bem que em termos gerais, qual é a realidade nacional a este nível, pelo que realizámos uma entrevista da mesma tipologia à Senhora Diretora do CPJ, que também foi diretora de um CE, para podermos melhor enquadrar e perceber a realidade do CEO.

A seleção dos formadores foi realizada pelo Coordenador da Equipa de Programas do CEO, respeitando o nosso pedido de que estes tivessem alguma experiência em CEFA(s) desenvolvidos em contexto de CE e, preferencialmente, que desempenhassem as suas funções profissionais há já algum tempo, para que pudéssemos obter mais informação, também foi solicitado que houvesse formadores da formação base e da componente tecnológica.

Concederam entrevistas quatro formadores do sexo feminino e um do sexo masculino, todos são licenciados e, apesar de alguns já terem dado formação noutras modalidades, a sua experiência com CEFA iniciou-se no CEO. Um formador já trabalha nesta instituição há mais de 6 anos; outro, entre saídas e novas entradas, há mais ou menos 12 anos; um há um ano, e no caso dos restantes dois este é o primeiro ano.

Quatro pertencem à formação base (CE, LC, TIC e EVT) e um é da componente tecnológica. Refira-se que dois formadores também desempenham a função de Mediador. Esta diversidade de fontes entrevistadas permite-nos ter uma visão mais genérica desta realidade formativa.

Um formador só ministra num curso, dois formadores exercem funções em dois cursos, e os outros dois formadores colaboram em três cursos, dos cinco existentes, atualmente, no CEO.

Existem CEFA desde 2008 no CEO, portanto temos dois formadores que contactaram com outras modalidades educativas, dentro desta instituição, e todos já ministraram formação noutros percursos fora do CEO.

Para garantir o anonimato dos participantes estes apresentarão a seguinte codificação: Diretoras – D1 e D2; Formadores – F1, F2, F3, F4 e F5. Foi nossa opção não apresentar a caracterização sociodemográfica dos formadores entrevistados em quadro, porque, como não fomos nós que fizemos a seleção, não queremos que sejam identificados pela particularização de determinadas características, mantendo o total anonimato dos participantes. Com este procedimento queremos assegurar os direitos éticos dos participantes numa investigação científica.

### **1.3.2 – Instrumentos**

*“Tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa”*

(Cohen, 1976, citado por Bell, 2004, p.138)

Partindo da visão de Amado (2009) que considera que a metodologia qualitativa tem subjacente uma visão do mundo, das pessoas e da ciência que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento, das várias técnicas de recolha de dados que são utilizadas neste tipo de investigação científica utilizaremos a entrevista.

Esta pode ser a principal técnica de recolha de dados de um estudo, ou pode servir para complementar ou confirmar observações, quando o comportamento não é, facilmente, observado. Uma entrevista é, basicamente, uma conversa intencional com uma pessoa ou grupos de pessoas (Lodico, Spaulding e Voegtler, 2006).

Poderá constituir um meio de conceder informação de uma pessoa(s) para outra(s), facultando “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas

referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências” (Quivy e Campenhoudt, 2005).

Atualmente, a entrevista pode ser realizada cara a cara, pelo telefone, enviada pelo correio ou por email. A nossa opção foi fazê-las presencialmente. Ao decidirmo-nos por esta técnica definimos também que o tipo que melhor nos permitirá recolher os dados que necessitamos para a nossa investigação é a semiestruturada.

A sua utilização apresenta inúmeras vantagens mas também algumas limitações, aspetos para os quais conferimos especial ponderação ao optar por esta técnica de recolha de dados.

O recurso a um guião, previamente elaborado, facilita o não esquecimento de tópicos importantes a abordar na entrevista e permite a adaptação da mesma aos entrevistados. Na verdade, a necessidade de que todos os participantes respondam às mesmas questões, mas não necessariamente pela mesma ordem, faculta algum grau de flexibilidade a esta técnica, contudo também poderia conduzir, facilmente, ao esquecimento de perguntas. No entanto, a prévia elaboração das perguntas pode reduzir a riqueza da informação, bem como restringir alguma flexibilidade do entrevistador, o que condicionará as respostas dos entrevistados. Portanto é crucial que o guião seja criado para ser utilizado como uma referência orientadora, e não seguido de uma forma rígida.

A resposta de todos os participantes às mesmas questões permite comparar resultados mais facilmente, possibilitando o alcance dos objetivos propostos. Este repto será maior quanto mais aprofundadas forem as informações facultadas, situação fomentada por alguma liberdade de resposta que é conferida aos entrevistados, ainda que, por vezes, tenham de ser reorientados, para que não se perca um certo *fio condutor*.

Esta técnica diminui os constrangimentos que surjam aos entrevistados perante determinadas perguntas, porque, quando estas se colocam, já deve haver um grau de intimidade e confiança entre os intervenientes no processo, conseguido na primeira fase da entrevista, que poderá facilitar a sua resposta. Contudo, a neutralidade do investigador durante toda a entrevista é vital para a obtenção das informações que pretende, uma vez que se as suas reações não devem ser indicadoras de qualquer juízo de valor, não se apresentando discordante ou chocado com o que ouve, permitindo fomentar uma relação de confiança (Lodico, Spaulding e Voegtler, 2006).

Ficar confortável com os silêncios dos entrevistados e respeitá-los revela consideração, sensibilidade e compreensão pelo outro. De qualquer forma, é preciso não

esquecer que “o silêncio numa entrevista pode ser ensurdecedor” (Wilkinson e Birmingham, 2003, p. 53). Estes momentos são utilizados para reunir informação, quando se seguem à colocação de uma pergunta é natural que o entrevistado sinta necessidade de organizar o seu pensamento para estruturar uma resposta. Por este motivo, o entrevistador não os deverá tentar preencher.

A riqueza desta técnica de recolha de dados está muito associada à possibilidade de se poder prestar atenção a todos os comportamentos não-verbais do entrevistado. Esta forma de comunicação é uma fonte de informação preciosa, desde que devidamente contextualizada, uma vez que permite conhecer melhor as atitudes e os comportamentos dos participantes. Dependendo do teor e dos objetivos do estudo estes comportamentos poderão revelar ou corroborar determinados aspetos pertinentes para a investigação.

Na verdade, o trabalho e o tempo que requer o emprego desta técnica implicam que se reduza o número de pessoas que participarão nas entrevistas, o que limitará as generalizações que possamos desejar. Confrontados com esta questão não é nossa intenção generalizar a outros CE os resultados obtidos no âmbito da nossa investigação.

Diferentes autores apresentam vários problemas à credibilidade da entrevista semiestruturada, por razões muito variadas, a salientar as motivações dos entrevistados ao aceitarem participar neste processo. Se, por um lado, tais atitudes podem ser favoráveis aos objetivos da entrevista como altruísmo, gosto por ajudar; satisfação pessoal, oportunidade para expor as suas ideias; satisfação intelectual, gosto pela temática; por outro lado, também podem ser desfavoráveis, como o anseio de ser avaliado positivamente, situação que condiciona a credibilidade da informação (Amado, 2009). O acordo, entre os intervenientes, de não ser divulgada alguma informação, por vários motivos, a ausência de respostas a certas perguntas por alguns entrevistados, entre outros aspetos, associam-se igualmente a este quadro.

Na necessidade de conferir credibilidade a esta técnica deve-se implementar alguns procedimentos como mostrar o guião a entrevistadores experientes, o que fizemos com as nossas Orientadoras Científicas. Estas deram o seu parecer técnico sobre a sua elaboração, e fizeram sugestões de melhoria ao nível das temáticas, das perguntas, e sensibilizaram-nos para componentes que não tínhamos contemplado.

A triangulação de diferentes técnicas de investigação ou dos dados obtidos, manifestando coerência ou incoerência entre si, permitem conferir credibilidade ou ausência dela ao estudo. Complementando estas ações, surge o feedback dos

participantes, que, como vimos previamente, se revelará basilar no alcance deste escopo.

Fazer uma revisão pormenorizada da literatura, para integrarmos no nosso instrumento o que outros autores referem sobre a temática, que considerações tecem, como se processaram as suas investigações e que resultados obtiveram, é uma ação que, juntamente com as já referidas, poderá escorar a credibilidade da entrevista semiestruturada e da própria metodologia do nosso trabalho, em geral.

A entrevista semiestruturada não é totalmente aberta, nem muito rígida, pois utiliza um guião previamente elaborado, contudo, por ter alguma flexibilidade, permite que este se adapte aos entrevistados. Ainda que se coloquem as mesmas questões a todos os participantes estas não têm uma ordem rígida, colocar-se-ão numa lógica coerente com o discurso do entrevistado (Clark-Carter, 2010).

Esta técnica de recolha de dados implica um conjunto de hipóteses e conhecimentos sobre a situação, não sendo portanto uma conversa casual. (Denscomb, 1998, citado por Wilkinson e Birmingham, 2003). Para que esta técnica de recolha de dados seja bem-sucedida procedeu-se à criação de guiões, para a obtenção das informações pretendidas, junto dos participantes selecionados.

A elaboração e organização deste elemento orientador deve-se basear em diversas fontes, destaca-se o conhecimento da área adquirido anteriormente, o contacto com pessoas pertencentes ao universo a estudar, a revisão da literatura e a opinião de especialistas.

Para a recolha dos dados no âmbito desta investigação criámos três guiões. Os destinados à realização das entrevistas das diretoras das referidas entidades são constituídos pelas mesmas questões, e apenas têm uma particularidade diferente, que é o facto das perguntas que devem ser respondidas pela Senhora Diretora do CPJ abrangerem informação dos CE, em geral, e as da diretora do CEO só se relacionarem com esta instituição. Foi, também, criada um guião de entrevista com vista à recolha de informação por parte dos formadores dos CEFA que se encontram a desempenhar funções no CEO.

A entrevista realizada às senhoras diretoras contempla sete blocos, a destinada aos formadores tem nove blocos. O primeiro e o último são comuns aos três guiões, e dizem respeito, à legitimação da entrevista e ao seu *terminus*, respetivamente.

O segundo bloco das entrevistas das senhoras diretoras relaciona-se com a Oferta Formativa e é composto por cinco questões; o terceiro objetiva conhecer os formadores

e o seu trabalho, sendo constituído por cinco questões; o quarto bloco destina-se à compreensão dos formandos dos CEFA e tem quatro questões; o quinto bloco permite conhecer a adequação desta modalidade formativa aos jovens e jovens adultos que se encontram em CE, por fim, o sexto bloco, que permitirá conhecer o processo de avaliação dos CEFA e os seus resultados, é formado por quatro questões.

A entrevista criada para os formadores tem, para além dos já referidos blocos inicial e de *terminus*, um segundo bloco que objetiva a caracterização sociodemográfica dos formadores composto por cinco questões; um terceiro bloco que pretende promover o conhecimento do perfil dos formadores, com três questões; um quarto que visa apresentar a oferta formativa e perceber a sua adequação aos formandos, através das respostas que serão dadas às cinco questões que o compõem; no quinto bloco surgem quatro perguntas relacionadas com o perfil dos formandos; o sexto pretende apresentar o trabalho desenvolvido pelos formadores, e é composto por cinco questões; o sétimo bloco permite conhecer a adequação desta modalidade formativa aos jovens que se encontram em CE; e o oitavo, que tem três perguntas, diz respeito à avaliação dos CEFA e os seus resultados.

As questões das entrevistas são, maioritariamente, abertas, permitindo aos entrevistados responderem pelas suas próprias palavras, facultando-nos a sua visão sobre os temas questionados e darem respostas pouco impositivas e dicotómicas. Quisemos, ainda, tornar as questões singulares, contendo apenas uma ideia, evitando a confusão do discurso do participante; claras com linguagem acessível, possibilitando uma fácil e correta compreensão da mesma, o que coloca o entrevistado mais à-vontade; e neutras, não pendendo para uma resposta, para não comprometer a veracidade da informação do interlocutor.

Os três guiões de entrevista seguem em anexo (Anexo 4, 5 e 6), permitindo uma mais correta análise destes instrumentos de investigação. Portanto as técnicas utilizadas na nossa investigação incluem as sete entrevistas semiestruturadas gravadas, registos de observação e algumas anotações pessoais, que nos permitirão uma compreensão da realidade em estudo a partir da triangulação possível de informação carreada.

### **1.3.3 – Procedimentos**

Ulteriormente à decisão da temática a estudar e da instituição que foi alvo do estudo, CEO, onde pretendíamos recolher os dados, iniciou-se o processo de pedido de autorização à DGRS e ao CPJ. Estas entidades solicitaram o envio de um conjunto diversificado de elementos nos quais se incluem: requerimento; declaração da faculdade contendo o Parecer das Orientadoras Científicas (Anexo 7) relativamente ao projeto de investigação e o projeto em concreto, onde se expôs, de forma resumida, o que se pretende estudar, com que objetivos; qual o método de investigação a aplicar; como se pretende recolher os dados, facultando exemplares dos instrumentos a utilizar, e com a referência à participação de quem; finalizando com a apresentação de alguma bibliografia que será consultada.

Reunida toda a documentação enviou-se o solicitado, via email, para a DGRS e para o CPJ no dia 11 de dezembro de 2011.

Depois de obtida a anuência por parte do CPJ, no dia 31 de Janeiro de 2012 (Anexo 8), e da DGRS, no dia 1 de Fevereiro de 2012 (Anexo 9), foram contactados, individualmente, os entrevistados dos cargos diretivos, no sentido de agendarmos a data para a realização da entrevista, bem como o local e a hora. Relativamente aos formadores foram agendadas as entrevistas com o coordenador da Equipa de Programas do CEO, mediante a sua disponibilidade e a da investigadora. Foi importante referir que, no decorrer da entrevista, só estariam presentes o investigador e o entrevistado(a), por questões de ordem ética e deontológica.

Os procedimentos habituais de um primeiro encontro, como serem apresentadas as características e os objetivos do estudo, contextualizando a sua natureza e a sua futura utilização, e explicar-se o motivo do entrevistado ter sido escolhido foram todos previamente respeitados, uma vez que se teve de enviar o projeto antecipadamente para as referidas entidades. Com os formadores foi semelhante, porque já tinham sido contactados pela coordenação do CEO, que facultou todas as explicações relativas à investigação.

Na realidade, o nosso primeiro encontro com os entrevistados foi já nos dias em que se procedeu à realização das respetivas entrevistas. Nesta altura procedeu-se à apresentação da entrevistadora, e lembraram-se todas as informações previamente facultadas, esclarecendo quaisquer dúvidas. Em nosso é entender, crucial que os entrevistados sintam que têm um papel importante neste processo, que não serão só

mais um no universo em estudo. Também se abordaram, neste contacto inicial, questões éticas, como o carácter confidencial das respostas, clarificando que não serão identificados de nenhuma forma os participantes, que estes dados se destinam, exclusivamente, ao estudo, que não serão facultados a mais ninguém e que se destruirão no fim da sua utilização. Este procedimento ajudou os participantes a sentirem-se mais seguros, como defendem Langdridge e Hagger-Johnson (2009). Foi importante reiterar a possibilidade de desistência dos mesmos a qualquer momento, permitindo-lhes estarem mais confortáveis e menos tensos.

Solicitou-se autorização para gravar a entrevista, explicando que o gravador é a melhor forma para se efetuar o registo das respostas, permitindo, ainda, que os comportamentos não-verbais sejam observados por parte do investigador e o respeito pela fidelidade da resposta do entrevistado na altura da interpretação das mesmas. Das várias reflexões dos especialistas, corroboramos com as que consideram que é crucial a captação das palavras concretas empregues pelos participantes, porque o não cumprimento deste procedimento é considerado uma falta de ética profissional e de respeito pelo entrevistado, que conduzirá a uma interpretação menos correta do discurso registado.

Salientamos o facto de, independentemente do material de gravação a utilizar, o entrevistador se deva certificar do seu funcionamento, para que não passe por nenhum acontecimento constrangedor (Langdridge e Hagger-Johnson, 2009). Seguindo este conselho, evitar-se-á passar por situações desagradáveis como a que nos sucedeu ao ficarmos com a memória do gravador cheia a meio da realização de uma entrevista. Na verdade não tínhamos passado para o computador a entrevista anterior, pensando que a memória fosse maior. Contudo, tivemos a compreensão do entrevistado que, gentilmente, acedeu à marcação de um novo encontro, relativizando a situação.

Por fim, solicitou-se e procedeu-se ao estabelecimento do consentimento informado (Anexo 10), com a assinatura do documento para ambas as partes.

De seguida procedeu-se à realização das entrevistas aos participantes, oportunamente, discriminados.

#### **Quadro 1 – Calendarização e duração das entrevistas**

	D1	D2	F1	F2	F3	F4	F5
Data	28/2/2012	17/2/2012	29/2/2012	7/3/2012	7/3/2012	9/3/2012	28/3/2012
Duração	1:47:08	1:13:17	1:14:12	29:27	1:05:54	43:13	1:17:57
Local	CPJ	CEO	CEO	CEO	CEO	CEO	CEO

Como podemos verificar, as entrevistas decorreram entre os dias dezassete de fevereiro e vinte e oito de março, sendo a sua duração mínima de cerca de vinte e nove minutos e meio e a máxima de cerca de uma hora e quarenta e sete minutos.

Chegados à fase final da entrevista, a entrevistadora terminou sumariando os pontos de maior interesse para o estudo. Neste momento, ainda se pode clarificar alguma ideia ou o entrevistado tem a hipótese de dizer algo que não proferiu anteriormente. Voltámos a agradecer a sua colaboração e participação, reiterando, novamente, que o seu contributo foi importante para o estudo. Pretende-se que esta atitude revele educação e agradecimento para com o entrevistado, facilitando a sua participação em futuras investigações.

Antes de se encerrar, definitivamente, este processo permitiu-se aos entrevistados exporem algumas considerações, que poderão ser valiosas para melhorar determinados aspetos, para os quais não estávamos sensível enquanto investigador. Perguntámos também aos entrevistados se, no seu ponto de vista, nada de importante foi omitido, se os temas eram interessantes, e permitiu-se que eles fizessem comentários ou dessem sugestões.

Quanto à transcrição total do que foi proferido pareceu-nos mais adequado optar por colocar neste trabalho apenas o estritamente necessário para exemplificar o que pretendemos, apesar de as entrevistas terem sido transcritas integralmente e sujeitas posteriormente a uma análise de conteúdo. Esta opção de não colocar o texto transcrito na íntegra no final da tese, como anexo, teve, ainda, como objetivo salvaguardar, tanto quanto possível, o anonimato dos participantes.

#### **1.4 – Opção pela técnica de análise de conteúdo**

Na sequência das opções metodológicas descritas anteriormente, e considerando o objeto de estudo, os objetivos e os pressupostos teóricos em que assenta o presente trabalho, no que diz respeito à técnica de tratamento de dados optou-se pela *análise de conteúdo*. O seu primeiro objetivo, como refere Vala (2003), é fazer o tratamento de informação procedendo à sua descrição objetiva e sistemática. Esta descrição permitirá ultrapassar o óbvio e, através de um processo de inferências, conseguir-se compreender as “intenções, representações e quadros de referência da fonte de comunicação” (Hogenraad, 1984, citado por Amado, 2000, p. 237), passando-se de um nível descritivo para um nível interpretativo da informação recolhida.

Para Amado (2009), também o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo “é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pelos documentos em análise” (p. 244). Como refere Hogenraad (1984, citado por Vala, 2003), as categorias são sinais de linguagem que representam instrumentos de análise fundamentais para o investigador. Estas são compostas por um termo chave que dá o significado principal de um determinado conceito e outros indicadores que contribuem para descrever o campo semântico deste. A passagem dos indicadores aos conceitos constitui uma operação de atribuição de sentido (Vala, 2003), que pode ser feita *a priori*, sendo no presente caso os grandes temas da entrevista, ou *a posteriori*, quando a informação facultada pelos entrevistados fornecer outras categorias de análise, e, ainda, através de uma combinação dos dois momentos.

No nosso trabalho em concreto as categorias, definidas *a priori*, resultaram dos guiões de entrevista que apontavam, desde logo, para os temas importantes na investigação, pese embora a transcrição integral das entrevistas tenha constituído, de imediato, uma prática que permitiu uma primeira leitura dos documentos. Ulteriormente a esta tarefa, iniciou-se uma fase de leitura de todos os testemunhos, inicialmente de forma livre, mas sucessivamente mais meticulosa e enquadrada segundo os respetivos guiões e as categorias de partida.

As categorias, definidas *a posteriori*, resultaram da leitura minuciosa das entrevistas e do trabalho interpretativo realizado. Esta tarefa permitiu, essencialmente, a definição de um conjunto de subcategorias, elemento que se revelou crucial para clarificar o sentido das categorias.

No nosso estudo optámos por um sistema misto de construção de categorias (Amado, 2000).

Partindo das categorias previamente definidas, a análise de conteúdo, processou-se em dois momentos: primeiramente, procedeu-se à leitura vertical, documento a documento e, posteriormente, a uma leitura horizontal.

O primeiro momento consistiu na leitura de cada documento, procedendo-se ao seu recorte. Entenda-se este vocábulo como o “esquartejamento do texto” (Amado, 2009, p. 250), que não constitui um fim em si mesmo, mas que se apresenta como um caminho para, através do reagrupamento das unidades, se encontrar novos sentidos, ocultos até ao momento.

Ao fragmentar-se o texto, atribui-se a cada unidade um sentido designado por uma expressão-chave, que foi, no nosso caso, sujeita a sucessivas revisões, à medida que

avançávamos na leitura das entrevistas. É um processo minucioso, de constante aperfeiçoamento e refinamento. Cada um destes fragmentos constitui uma *unidade de registo*.

Depois da fase de leitura, de documento a documento, fizemos leituras horizontais. Esta fase permite a comparação das unidades de registo extraídas das entrevistas realizadas às duas diretoras (CPJ e CEO), por um lado, e das facultadas pelos cinco formadores, por outro. Portanto, teremos duas matrizes finais.

Ao longo deste processo, estas foram reformuladas e aperfeiçoadas, inscrevendo, para além das categorias e das subcategorias, os indicadores. Estes surgem como um elo entre as categorias e as unidades de registo.

Os indicadores são “expressões construídas pelo analista, que resumem ou expressam o traço geral de uma ou, preferentemente, de várias unidades de registo” (Amado, 2009, p. 256). Estas unidades devem respeitar o princípio do literalismo, por ser fulcral para a credibilidade das conclusões.

As duas matrizes de análise de conteúdo encontram-se nos anexos 11 (Diretoras do CPJ e do CEO) e 12 (Formadores).

## **Conclusão**

Neste capítulo procurámos contextualizar o nosso estudo e definir os seus objetivos, identificámos também a sua natureza, participantes, instrumentos e procedimentos. Com esta clarificação pretende-se proporcionar uma visão holística e pormenorizada desta investigação, permitindo a sua replicação ou a sua menção em futuros estudos.

A investigação qualitativa, através do estudo de caso, é a que melhor se adequa à realidade que pretendemos investigar, com o recurso à entrevista semiestruturada para a recolha dos dados. Concordamos com Grawitz (1990, citado por Albarello et al., 2005) ao considerar que o entrevistador, nesta tipologia de entrevista, segue a linha de pensamento do seu entrevistado, ao mesmo tempo que cuida da pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da investigação, da implementação de um ambiente de confiança, e controla o impacto que as condições sociais exercem sobre a entrevista. Ainda de acordo com o autor citado, esta atitude relaciona-se mais com o domínio da arte do que com o das técnicas. Em nosso entender, consideramos que esta técnica exige tanto de um domínio como do outro.

Por fim procedemos ao tratamento dos dados através da técnica de análise de conteúdo.

No capítulo seguinte, apresentamos e discutimos as informações recolhidas com os nossos sete participantes, fazendo-se de seguida uma síntese comparativa e conclusiva.

## **CAPÍTULO II - Apresentação e discussão dos dados recolhidos**

## **Introdução**

Neste capítulo procederemos à apresentação e discussão dos dados obtidos a partir da realização das entrevistas semiestruturadas. Após a primeira fase da análise de conteúdo, onde fizemos uma leitura vertical de cada participante, encetámos uma leitura horizontal, com base nos guiões elaborados para o efeito, da qual resultaram as matrizes que se encontram nos anexos 11 e 12.

Inicialmente, apresentaremos os dados obtidos através das respostas facultadas pelas Diretoras do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça (CPJ) e do Centro Educativo dos Olivais (CEO), e posteriormente exporemos os relativos aos cinco Formadores participantes neste estudo. Esta apresentação desenvolver-se-á partindo da informação contida nas matrizes e consequente análise de cada categoria construída, onde se detetaram semelhanças e divergências no que concerne às principais temáticas em estudo.

Resolvemos agrupar de imediato as informações respeitantes às duas Diretoras para que se conheça melhor a realidade do CEO, face ao contexto nacional.

Por último, far-se-á a discussão dos dados, apresentando uma síntese comparativa e conclusiva, tentando interligar todas as informações qualitativas recolhidas, através dos dois grupos de participantes.

## **1- Apresentação dos dados**

### **1.1 – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às Diretoras do CPJ e do CEO**

Pretende-se apresentar os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às Diretoras do CPJ e do CEO, analisando as categorias previamente propostas. Esta tarefa será complementada com a referência às subcategorias encontradas e respetivos indicadores, devidamente ilustrados com as unidades de registo eleitas.

Para facilitar a análise global destas entrevistas apresentaremos no quadro 2 uma síntese da matriz desta análise de conteúdo.

**Quadro 2 – Matriz da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às Diretoras do CPJ e do CEO**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Distribuição dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA)	Entidades intervenientes	Os CEFA são distribuídos pelos CE por decisão da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS) e do CPJ
	Fatores preponderantes	<p>O diagnóstico de necessidades é um fator importante para a aprovação de cursos</p> <p>A existência de secções montadas nos Centros Educativos (CE) influencia a distribuição dos cursos</p> <p>Aprovam-se cursos com maior taxa de inserção no mercado de trabalho</p> <p>Escolhem-se cursos com saídas profissionais motivadoras para os formandos</p> <p>Os cursos são escolhidos segundo o seu contributo para a supressão de necessidades físicas dos CE</p> <p>Os cursos devem permitir uma grande aplicabilidade prática das aprendizagens na vida dos formandos</p> <p>Os constrangimentos dos regimes influenciam a escolha dos cursos para os CE</p>
Modalidades de educação e formação	Anteriores aos CEFA	Referência ao Ensino Recorrente como a modalidade educativa que existia antes dos CEFA
	CEFA	<p>Identificação do período de vigência dos CEFA</p> <p>Informação sobre os atuais níveis de equivalência escolar</p> <p>Esclarecimento sobre as limitações para equivalência escolar de níveis subsequentes ao 9º ano</p>
	Alternativas aos CEFA	<p>Como alternativa aos CEFA dentro do CEO existe o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (RVCC)</p> <p>Possibilidade de continuação dos estudos fora do CEO por jovens que preencham os requisitos</p> <p>Enumeração de algumas limitações que dificultam a continuação dos estudos fora do CE</p>
Dinâmica dos Cursos de Educação e Formação de Adultos	Saídas profissionais	Privilégio por cursos com saídas profissionais que promovam a empregabilidade e/ou a continuação de formação
	Prática em contexto de trabalho (PCT)	<p>A PCT é realizada dentro do CEO</p> <p>Primeiras ações para implementar a realização da PCT fora dos CE</p>
Perceção sobre os formadores	Condições essenciais	<p>Os formadores destas entidades devem conhecer o funcionamento do CE</p> <p>Os formadores devem conhecer a real envolvência contextual dos formandos</p> <p>Os formadores têm de ser assertivos motivando para a mudança positiva</p> <p>A disponibilidade dos formadores é uma característica importante destes profissionais</p> <p>Os formadores devem apresentar-se como uma referência positiva para os jovens</p> <p>Privilegiam-se formadores com experiência de trabalho em CE</p> <p>Os formadores têm de possuir competências técnicas</p>
	Processo de recrutamento	<p>A seleção dos formadores da formação base é, essencialmente, incumbência das escolas do Ministério da Educação</p> <p>A escolha dos formadores da componente tecnológica é</p>

		responsabilidade do CPJ, coadjuvado pelo CEO
	Apreciação do trabalho desenvolvido	O trabalho desenvolvido por alguns formadores é visto como uma questão de sorte
	Mobilidade dos formadores	Não há grandes mudanças de formadores do início ao fim dos cursos
	Articulação dos referenciais competências – chave	Os RCC devem ser adaptados ao percurso de vida dos jovens Encontrar um Tema de Vida adequado é fundamental para a articulação dos RCC A articulação dos RCC deve promover a interdisciplinaridade É importante a transversalidade na articulação dos RCC
	Trabalho do Mediador	O Mediador dos CEFA desenvolvidos em CE tem uma missão complicada
	Perceção do seu desempenho profissional	Alguns formadores devem considerar o trabalho que desenvolvem com estes jovens muito profícuo Deve haver formadores que se considerem como mestres Talvez inglório, poderá ser a perceção de alguns formadores sobre o seu trabalho desenvolvido em CE Para alguns formadores o seu trabalho em CE é visto como pouco adequado
Perceção sobre os formandos	Contexto familiar	As famílias de muitos formandos são consideradas disfuncionais
	Percurso de vida	Muitos familiares, da maioria dos formandos, estão associados a práticas delinquenciais A maioria destes jovens viveu sem regras socialmente aceites A ausência de práticas culturais é uma constante na vida destes jovens
	Percurso escolar	O percurso escolar da maioria destes jovens pauta-se pelo fracasso
	Perceção temporal	O imediatismo é única perceção temporal destes jovens
	Processo de seleção	Imperam as habilitações escolares dos jovens para a sua seleção para os CEFA existentes
	Fomentar a motivação para a frequência de determinado CEFA	As aptidões dos jovens também podem influenciar o seu ingresso num CEFA O contexto socioprofissional dos jovens é tido em conta para a sua seleção para os CEFA
	Motivar para o processo formativo	Os cursos têm de ser considerados como mais uma ferramenta que os jovens terão à sua disposição, quando saírem do CE Os CEFA contribuem para a melhoria da situação judicial dos jovens O reforço positivo é muito importante para estes jovens terem ou continuarem a ter um bom desempenho formativo
	Perfil formativo	O analfabetismo é uma característica comum a muitos formandos Verificam-se algumas limitações cognitivas em certos jovens Muitos jovens são muito carentes afetivamente Existem jovens muito interessados em determinados conteúdos abordados O gosto pela leitura é evidente em alguns jovens Há jovens que evoluem em termos de aprendizagem e que aplicam os conhecimentos adquiridos
Expetativas face ao curso	Muitos formandos valorizam a sua frequência nos CEFA As expetativas face aos CEFA é baixa para alguns formandos	

	Saídas profissionais	Os jovens elegem as áreas das novas tecnologias como a saída profissional de maior agrado Os jovens manifestam muito gosto na área da hotelaria
Perceção geral sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos	Adequação	Os cursos são considerados adequados a estes jovens A adequação dos CEFA também é passível de dúvidas porque depende da resposta de continuidade no exterior
	Programas Educativos	Os CEFA são considerados uma componente essencial dos Programas Educativos A frequência dos CEFA é vista como uma mais-valia para estes jovens
	Plano Educativo Pessoal	Os CEFA desempenham um papel importante nos PEP dos jovens por promoverem uma aproximação destes com a realidade A frequência dos CEFA visa o cumprimento da escolaridade, fator crucial nos PEP dos jovens
	(Re)inserção socioprofissional	Existem resultados muitíssimo aceitáveis relativamente à (re)inserção socioprofissional destes jovens na comunidade A resposta da comunidade, em termos de possibilidade de (re)inserção destes jovens, ainda não é generalizada
	Reabilitação	Os CEFA dão um forte contributo para reabilitação destes jovens
	Avaliação	Para a avaliação dos jovens nos CEFA privilegia-se o trabalho que estes desenvolvem diariamente Verifica-se uma reunião mensal para aferição do desempenho formativo dos jovens, pela equipa técnica do CEO e pela equipa técnico-pedagógica do curso A realização de testes nos diferentes domínios é uma prática de avaliação dos jovens nos CEFA Na componente tecnológica privilegia-se a realização de trabalho prático
Avaliação geral dos Cursos de Educação e Formação de adultos	Processo	Realização de visitas de acompanhamento por parte de elementos do CPJ aos CE, para auscultar os intervenientes nos CEFA sobre o seu decurso
	Limitações	Verificam-se limitações legislativas nos CEFA, numa perspetiva de continuidade da frequência desta tipologia de cursos, no exterior dos CE, por jovens menores de dezoito anos Uma grande limitação dos CEFA, operacionalizados em CE, para os seus formandos, é a realização da PCT dentro dos CE O desempenho de alguns formadores, menos adequado a estes cursos pode ser uma limitação para a operacionalização dos CEFA em CE A colocação tardia de professores nos CE apresenta-se como uma grande limitação ao desenvolvimento previsto dos CEFA A transferência dos jovens para outros CE constitui uma das maiores limitações da operacionalização destes cursos em CE
	Mais-valias	A dupla-certificação é uma das mais-valias identificadas dos CEFA para estes formandos A realização de planos de recuperação veio proporcionar uma visão positiva aos CEFA desenvolvidos em CE Estes cursos promovem a aquisição e o desenvolvimento de inúmeras competências a estes jovens
	Balanço Final	Para estes participantes o balanço final dos CEFA desenvolvidos em CE, concretamente no CEO, é positivo

De seguida apresentaremos e interpretaremos os dados respeitando a ordem das categorias apresentadas no quadro anterior.

### **1.1.1- Distribuição dos Cursos de Educação e Formação de Adultos**

A primeira categoria relaciona-se com as entidades intervenientes e os fatores preponderantes para o processo de distribuição dos CEFA, a nível nacional e, concretamente, para o CEO.

Das respostas das Diretoras aferimos que o poder de decisão está conferido à DGRS, em parceria com o CPJ:

“Nós, anualmente, aquando da programação para a elaboração do Plano de Formação, é assim uma coisa muito cacofónica mas é isto mesmo, temos, normalmente, uma reunião do Conselho Técnico-Pedagógico do qual faz parte também elementos da DGRS, e portanto uma vez que os CE estão sob a alçada da DGRS, é o CPJ que em conjunto com a Direção vai encontrar a programação para a realização dos cursos” (D1).

“Os CEFA para o CEO como para outros CE a nível nacional têm uma planificação em termos da Entidade que efetivamente é a promotora dos cursos nos Centros que é o CPJ, julgo eu, a nível da DGRS e a própria administração do CPJ faz um planeamento de quais os cursos a que se pode e deve candidatar” (D2).

A entrevistada D1 evidencia, com clareza, que a distribuição dos cursos subjaz a muitas imposições, apresentando-se como fatores preponderantes: o diagnóstico de necessidades, para aferir quais os níveis de escolaridade deficitários, a existência de secções montadas nos Centros Educativos (CE), e o conhecimento de quais as saídas profissionais motivadoras para os formandos. Em seu entender tem que se avaliar igualmente os constrangimentos dos regimes.

“(…) como é evidente aquando da construção deste plano procuramos não só fazer um diagnóstico de necessidades que é basicamente feito pela DGRS (…) que nos indica quais são os níveis que pretendem, ou seja não é o CPJ que define agora vamos fazer um B2, ou um B2+B3, ou um NS (…) desde logo com a existência ou não de secções já montadas, portanto vamos imaginar se já temos secções de carpintaria e de marcenaria, etc. (...). No entanto também temos procurado aqui cursos que sejam mais motivadores, cursos que venham ao encontro daquilo que são as novas tecnologias, as novas tendências, no sentido de os cursos também terem uma maior adesão da parte desta população (…) Daí termos depois pouca manobra em termos de escolhas dos cursos, porque temos sempre que equacionar (…) os regimes permitem este curso ou não permitem este curso, já temos feito cursos à medida dos regimes. O que é que eu quero dizer com isto? Estou-me a lembrar por ex. da questão do CEO em Coimbra, o ano passado, salvo o erro, foi-nos pedido um curso que atendesse às limitações da movimentação dos jovens do regime fechado. E então tivemos que fazer um curso cujas atividades, cuja componente tecnológica não passasse por atividades no exterior, fosse toda ela muito em sala, e fosse toda ela muito controlada até ao nível dos instrumentos, daquilo que

fosse até o uso dos equipamentos, portanto optou-se por Reparação de Computadores. Portanto o CPJ, na realidade, sendo um Centro de Formação, não tem nunca uma atividade que possa ser equiparável a outros Centros de Formação porque tem aqui muitíssimos constrangimentos com os quais tem que lidar e que condicionam à partida a seleção dos cursos” (D1).

Para além destes fatores são identificados, por ambas as Diretoras, outros que também assumem um papel de relevo, como a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Esta seleção tem por base um documento do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) que orienta as diversas entidades formativas para a escolha de cursos com maior taxa de inserção no mercado de trabalho.

“ (...) mas temos também procurado ir ao encontro daquilo que são por um lado as necessidades do mercado de trabalho em termos da possibilidade de reinserção sócio laboral destes jovens, e por isso lançámos aqui mão de um documento lançado pelo IEFP relativamente às saídas dos cursos escolhidos como prioritários (...) apenas em termos meramente orientadores (...)” (D1).

“(...) depois o mais adequado também em termos de inserção, pois não é só o curso pelo curso que nos interessa, portanto é avaliado não só aquilo que pode ser desenvolvido de uma forma útil para o jovem (...) depois útil também no pós centro, ou seja quando o jovem sair do centro” (D2).

As necessidades dos CE são contempladas na lista que rege a escolha dos cursos, uma vez que a falta de verbas para a manutenção dos respetivos edifícios é uma constante. Perante esta situação, tirar-se-á o maior benefício das tarefas desenvolvidas na componente tecnológica.

“Isso é uma questão interessante porque embora não tivesse mencionado isso também é tido em linha de conta, porque se pudermos reunir todos estes fatores, e ao mesmo tempo ir ao encontro daquilo que sejam as necessidades dos CE, temos também procurado ir nesse sentido, e quando estou a falar sobre isto estou-me a lembrar por ex. do curso de Operador de Manutenção Hoteleira (...) Porque também se compreende que a DGRS, à semelhança de muitas outras entidades públicas, tem-se debatido aqui com grandes dificuldades em termos orçamentais, em relação aos equipamentos dos CE, que não têm tido grandes investimentos em termos da manutenção dos edifícios etc., e portanto aquilo que se verifica é uma degradação das instalações, que não tendo manutenção se puder socorrer-se de algum resultado da formação, como é evidente, é bem-vindo. (...) daquilo que são as necessidades do CE porque a formação tecnológica contribui para o melhoramento dos espaços, que é muitíssimo importante na medida em que os jovens habitam lá enquanto estão naquele local, enquanto estão em medida tutelar educativa de internamento (...)” (D1).

“(...) tendo em conta também a nossa solicitação” (D2).

A aplicabilidade prática dos cursos finaliza a enumeração de imposições para que se aprovem cursos para os CE. Realce seja conferido à necessidade de estes formandos verem e sentirem que os conhecimentos adquiridos no contexto formativo lhes serão muito úteis para a vida futura em sociedade.

“(…) por exemplo onde estávamos a dar cursos de marcenaria, carpintaria, etc., temos optado por cursos de Manutenção Hoteleira (MH), porque efetivamente fazem sentido. Porque os cursos de MH são muitíssimo abrangentes, é aquilo que se designa pelo *Faz tudo*, no âmbito do Referencial de Competências-Chave tem uma abordagem às questões da Eletricidade, às questões de frio e climatização, às canalizações, às alvenarias, ainda que seja de um ponto de vista muito rudimentar. Portanto será toda aquela atividade que é necessária desenvolver por ex. na manutenção de um hotel, e portanto parece-nos que está aqui uma boa solução para este tipo de população, que pode ficar com um manancial em termos formativos que lhe pode, efetivamente, ser útil. (...) Estava eu a dizer que tendo ainda a consciência de que muitos daqueles jovens que vão frequentar o curso de MH e que num futuro próximo não venham a desenvolver uma atividade profissional nessa área, pelo menos do ponto de vista pessoal será um excelente recurso, porque efetivamente ficam aqui com diversas ferramentas, que lhes podem ser muito úteis em termos pessoais e até em termos familiares, e nessa perspetiva, serem também valorizadas, inclusivamente, no seio da comunidade para fazerem *biscates*, porque é o tipo de população que vive muito do *biscate* portanto é uma formação que vai ao encontro daquilo que são as necessidades reais desta população” (D1).

“(…) pois não é só o curso pelo curso que nos interessa, portanto é avaliado não só aquilo que pode ser desenvolvido de uma forma útil para o jovem, (...) e depois útil também no pós centro, ou seja quando o jovem sair do centro” (D2).

### **1.1.2- Modalidades de educação e formação**

Nesta categoria serão identificadas as modalidades educativas e formativas que existiram no CEO anteriores aos CEFA, analisados os CEFA do ponto de vista das equivalências escolares, e conhecidas as alternativas existentes a estes cursos.

Anteriormente aos CEFA existia o Ensino Recorrente.

“Antes era um outro tipo de modalidade, que era o Ensino Recorrente, outra modalidade, havia cursos mas era outro tipo de ensino” (D2).

A entrevistada D1 informou-nos que os CEFA se operacionalizaram no terreno, nos CE em 2008.

“Os CEFA nos Centros Educativos iniciaram em 15 de Setembro de 2008. O ano de 2008 funcionou como ano de transição, isto porque anteriormente apenas se desenvolvia nos Centros Educativos formação que não conferia certificação escolar e/ou profissional. Era o caso da *Pré-profissionalização em Atelier Polivalente* (de Janeiro de 2007 a 30-09-2007) e a *Formação Tecnológica de Jovens* (01-10-2007 a 31-07-2008)” (D1).

Concretamente no CEO iniciaram-se pelo menos desde 2009.

“Ora, pelo menos desde 2009, se não estou em erro (...) foi nessa data que nós viemos para cá, esta direção, e foi quando se iniciou exatamente a implementação dos CEFA” (D2).

Destes dados recolhidos tomámos conhecimento de que os CEFA, atualmente existentes em qualquer CE, só dão equivalência ao 2º e 3º ciclo de escolaridade.

“(…) mas às vezes temos planificado um B2[ curso com equivalência escolar ao 6º ano] e depois, a *posteriori*, porque os grupos são muito voláteis, digamos assim, por causa da duração das medidas, muitas vezes vêm-nos dizer: - Agora não precisamos de um B2 mas de um B3 [curso com equivalência escolar ao 9º ano].- Do que temos observado desta parte, é que antigamente tínhamos mais B2 e, atualmente, temos basicamente mais B3, com indício de que provavelmente para o ano somos capazes de já fazer um NS [Nível Secundário] ” (D1).

“Não, aqui no CE não há outros níveis” (D2).

Verificou-se contudo, a partir da resposta da entrevistada D1, a intenção de vir a iniciar um NS para breve, porque se espera ter um número considerável de jovens para formar uma turma.

As duas entrevistadas informam que as limitações existentes para essa implementação, que promoverá equivalências para níveis subsequentes de ensino, se prendem com exigências legislativas, que impõem um número mínimo de cinco formandos por curso.

“(…) porque no mínimo temos que formar turmas com cinco elementos, que é uma exceção que temos por despacho, e não temos ainda um conjunto grande de jovens que reúna requisitos para esse efeito. Portanto ainda não sentimos necessidade de fazer um NS, mas possivelmente para o ano já se coloque” (D1).

“(…) não há até porque os jovens não são em número suficiente para haver, porque isto obedece, como sabe, a uma série de pré-requisitos, nomeadamente o número de jovens para constituir uma turma, não há um número de jovens para poderem ter acima do 9º ano (…)” (D2).

Apesar desta restrição, existe uma alternativa, dentro dos CE, nomeadamente no CEO, mas só para jovens com idades superiores aos 18 anos, que é o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

“Aquilo que já tem acontecido, e que vai acontecendo muito, é optar-se por processos de RVCC, normalmente estamos a falar de jovens mais velhos, e portanto fazem processos de RVCC (…)” (D1).

“(…) temos outras opções para jovens com mais de 18 anos, que é o RVCC, portanto as revalidações” (D2).

Contudo, ambas referem que estes jovens, desde que reunidas as condições necessárias impostas pelo sistema, podem completar os estudos no exterior.

“É preciso não esquecer que os jovens em CE em função do regime podem frequentar formação fora, aliás nos termos da LTE [Lei Tutelar Educativa] aquilo que é referido, relativamente aos de regime aberto, é que eles preferencialmente devem frequentar fora do CE” (D1).

“Já agora se há um jovem que já tem o 9º ano e está em fase e em regime que possa continuar os seus estudos fora do CE também vão estudar (...) sendo que lá está, também se procura resposta no exterior do centro para jovens que estão em fase e estão em regime para poderem ter essas respostas” (D2).

Esta possibilidade é considerada a mais desejável de implementar, ainda que a realidade indique que só uma minoria reúne os requisitos para usufruir deste direito, nomeadamente por falta de responsabilidade.

“(...) depois aquilo que se observa não é exatamente isso, porque há aqui aquilo que se chama o projeto de intervenção educativa, que é definido pelo CE, em que são definidos os critérios inclusivamente da possibilidade de frequência de formação no exterior, e aquilo que resulta da avaliação técnica, de cada caso em concreto, conduz a que o jovem frequente formação dentro do CE e não fora, pese embora sejam aplicados regimes abertos, os jovens não reúnem, muitas vezes, requisitos para a frequência de formação fora, não têm ainda capacidade, não têm ainda um grau de responsabilidade que lhes permita frequentar formação fora diariamente e serem confrontados com um nível de responsabilidade grande” (D1).

### **1.1.3 - Dinâmica dos Cursos de Educação e Formação de Adultos**

Esta categoria contempla alguns fatores relacionados com a operacionalização dos cursos nos CE, com especial incidência no CEO. Estipulámos, previamente, como subcategorias as saídas profissionais e a prática em contexto de trabalho.

Pela entrevistada D2 percebemos que há uma grande preocupação em que as saídas profissionais dos cursos promovam a empregabilidade e/ou a possibilidade de continuação de formação, por todos os conhecimentos que facultam e pelas competências profissionais que desenvolvem nos formandos. Portanto, existem no CEO cursos de jardinagem, manutenção e reparação hoteleira, reparação e instalação de computadores e marcenaria.

“Jardinagem, em termos dos jardins públicos, jardins de entidades privadas, empresas. É uma oferta que tem a ver com a possibilidade do jovem estar habilitado por exemplo a fazer reparações em edifícios públicos, hotéis, porque é de manutenção e reparação hoteleira. Hoteleira não é só com os hotéis mas com edifícios de grande dimensão, em que o jovem está habilitado desde a eletricidade, canalização, a pintura e a pedreiro. Portanto, é uma formação que lhe dá competências das várias áreas para poder efetivamente dar uma resposta, se caso for necessário alguém que saiba, por ex., de canalização ele não é um canalizador mas tem competência a esse nível e pode dar essa resposta englobado numa empresa que tenha outros profissionais com outras habilitações.

Portanto, este é um dos cursos de resposta, e há outro ainda que é o de reparador e instalador de computadores. Não é informático no sentido de trabalhar o software ou o hardware, o hardware é porque no fundo é alguém que vai ter alguns conhecimentos de como funciona um computador, como se repara um computador, e portanto é uma outra possibilidade que estamos a dar aos jovens em termos de competência para aprender.

Julgamos nós que dentro destas áreas lhes será mais fácil efetivamente em termos de continuidade de formação ou mesmo formação específica. Portanto, um jovem que saia daqui com habilitação de jardineiro pode logo, desde que tenha idade, começar a trabalhar. E outro que não esteja ainda em idade de trabalhar mas que tenha as competências de manutenção, deste curso de manutenção hoteleira, pode embarcar por uma das formações que estejam dentro das áreas em que teve conhecimento, que gostou mais, eletricidade, ou canalização, pode, digamos, que se especializar.

Mas também temos marceneiro, que não tem uma resposta tanto...uma procura em termos de marceneiros, mas que ficam habilitados, também, a conhecer as bases” (D2).

Fica evidente que são cursos muito abrangentes que concedem aos formandos inúmeras ferramentas que se poderão revelar úteis no seu futuro.

As informações facultadas pelas duas participantes permitem-nos saber que, por enquanto, a prática em contexto de trabalho se processa, maioritariamente, dentro dos CE, pelos motivos já enumerados oportunamente. Esta situação, da qual o CEO não é exceção, vai beneficiando de melhorias e manutenção estas instituições, uma vez que os formandos praticam, criam, desenvolvem mesmo trabalho real, só não é no exterior no contexto empresarial.

“É aceite que os jovens na Formação Prática em contexto de trabalho em CE o façam dentro do CE. Como estava há pouco a dizer, muitas vezes os CE também recolhem aqui alguma coisa da formação, isto acontece porque eles realizam o trabalho efetivamente. Apesar de não ser uma prática simulada é uma prática artificial, na medida em que é fora do contexto empresarial, digamos assim, mas é uma prática real porque efetivamente eles fazem trabalhos que são aproveitados pelo CE. Fazem a prova real, digamos assim” (D1).

“São dados aqui no próprio centro, não são no exterior pelo regime, a fase (...) fazem portanto não no contexto real no exterior, mas em contexto real porque no final têm exame e têm que fazer peças, provas de exame, ou seja de acordo com o regulamento dos CEFA, quando estão nas tais 120hs, antes do curso terminar, por ex. na marcenaria eles têm que produzir uma cadeira, uma mesa, o que entenderem ser o equipamento em que estão mais à vontade, para poder ser sujeito a exame e à prova do júri. Na reparação e instalação de computadores exatamente a mesma coisa, têm que ter competência para poder mostrar que sabem e conseguem reparar, conseguem ligar e desligar, e na jardinagem mostrar efetivamente com é que se cria algo e como é que se trata a terra” (D2).

Contudo esta tendência está a mudar porque, como nos informou a entrevistada D1, já começam a conseguir colocar, com sucesso, formandos, ainda não do CEO, no exterior a realizar a Prática em contexto de trabalho.

“Mas também pode destacar que, desde o ano passado, estamos aqui a desenvolver uma experiência piloto, digamos assim, que é a colocação dos jovens em empresas, ou mesmo em IPSS, para realizarem Formação Prática em contexto de trabalho, e posso-lhe dizer que temos sido relativamente bem-sucedidos. Portanto já tivemos jovens em gráficas, temos jovens em centros sociais, estamos agora a apontar para um jovem ir para uma empresa na área do setor alimentar, portanto estamos agora a dar os primeiros passos com alguns jovens que reunindo os requisitos podem, enfim, ter uma experiência mais prática, mais real, mais aproximada da

realidade e com as exigências do mercado de trabalho (...) É intenção do CPJ construir uma bolsa de entidades que lhe pudessem proporcionar formação Prática em contexto de trabalho para os jovens que estando em CE reúnam os requisitos (...)” (D1).

Esta possibilidade deve-se à existência de jovens que reúnem as condições necessárias e à resposta positiva de entidades no exterior.

#### **1.1.4 - Perceção sobre os formadores**

É uma categoria que ocupa um lugar central na nossa investigação por considerarmos os formadores também *peças* importantes no quadro geral dos cursos. Esta permite-nos ter uma perceção de como as entrevistadas veem os formadores ao nível das condições essenciais; processo de recrutamento; apreciação do trabalho desenvolvido; mobilidade; articulação dos referenciais de competências-chave; trabalho do mediador; e perceção do seu desenvolvimento profissional.

Para se ser formador nestas instituições e desenvolver um bom trabalho humano e técnico com estes formandos, em concreto, é necessário ser dotado de determinadas características e respeitar o que são condições essenciais. Conhecer a real envolvência contextual dos formandos é uma circunstância crucial apresentada pelas duas diretoras. Contaram que, da sua experiência, a maioria dos formadores não tem noção do tipo de jovens que se encontra institucionalizado em CE, sendo imperativo a realização de uma contextualização geral à chegada a estas instituições.

“(...) também é feito um programa de integração dos professores, e esse programa que não sei se será feito a nível nacional, o que é que eu quero dizer com isto?! Não sei se é feito em todos os CE, é composto por alguns dias de integração, desde uma exposição do ponto de vista legal de enquadrar as pessoas, caracterização da população do Centro em termos habilitacionais, em termos de crimes praticados sem nunca se individualizar, obviamente, mas para as pessoas terem uma noção daquilo que estão a lidar. “É preciso chamar estes professores à realidade sem nunca identificar os jovens porque não o podemos fazer, temos que os proteger, mas também temos que estar sempre a puxar o professor para a realidade” (D1).

“(...) têm que perceber como é que funcionam estes jovens, que tipo de funcionamento têm, que tipo de estrutura de personalidade têm, que é para poderem efetivamente ter êxito no final da formação, quando chegarem ao fim dizerem: - Consegui!” (D2), “(...) tem que ser alguém que ao ensinar perceba que está perante determinado tipo de jovens que não têm os mesmos, em termos de vivência, normativos que outros que ele [formador] ensina provavelmente no exterior” (D2).

As duas entrevistadas também consideram fulcral que estes profissionais sejam assertivos e motivados para a mudança positiva dos formandos. Têm de ter a capacidade de intervir no momento certo, porque o inesperado pode acontecer.

“(...) são pessoas que têm capacidade de intervenção, e sobre este assunto estou a pensar em pessoas que ao nível do contexto formativo têm tido uma intervenção mais assertiva, terem a capacidade de no momento certo fazerem essa intervenção” (D1).

“(...) é preciso fazê-lo parar, pensar, portanto isto só alguém que seja firme, alguém que saiba exatamente o que tem à sua frente e como motivar esse jovem para aquilo que se considera ser importante depois no seu futuro, porque o importante é ele estar dotado efetivamente de algumas competências não só profissionais mas pessoais, essencialmente, e sociais que lhe permitam depois desenvolver as profissionais” (D2).

Esta conjuntura está envolta em grande exigência pessoal e profissional, como vão defendendo as entrevistadas. Para a participante D1, o formador tem que conhecer o funcionamento do CE onde desempenhará funções.

“(..) posso falar da minha experiência pessoal enquanto diretora de um CE (...) partir do momento em que a pessoa ou me telefonava ou se dirigia ao CE fazia logo uma entrevista com a pessoa explicando todo o enquadramento do CE e também do âmbito em que as atividades de formação iriam ser desenvolvidas (...) as pessoas são devidamente esclarecidas que dar aulas num CE até pode ser muito mais atrativo, pode haver aqui um retorno até em termos profissionais muito mais gratificante do que estar numa escola, as condições em que se dá formação são muito mais seguras, pois a formação é dada com acompanhamento à porta, com segurança, com um TPRS [Técnico Profissional de Reinserção Social]. Há aqui a possibilidade de envolver projetos transversais, Temas de Vida, no sentido de desenvolver competências, abrir horizontes (...)” (D1).

Ser uma referência positiva é igualmente valorizado pela mesma entrevistada, porque os formandos passam muitas horas do seu dia com estes profissionais, observando-os, devendo os formadores apresentar-se como um exemplo a seguir.

“A pessoa tem de ser de alguma forma um exemplo, não nos podemos esquecer que os jovens têm nos formadores, e muito dos formadores da área tecnológica que passam muito tempo com eles, muitas referências, e daí a necessidade de procurar pessoas que de alguma forma possam ser um exemplo para aqueles jovens, seja pela experiência de vida, seja pela formação, etc” (D1).

Ter experiência de trabalho em CE tem sido uma condição que se vai privilegiando mais, pois facilita muito trabalho formativo. A existência de formadores que já conheçam bem o sistema e o trabalho a desenvolver revela-se facilitador para a operacionalização dos cursos.

“(...) aquilo que se tem procurado privilegiar no CPJ tem sido um pouco também a experiência adquirida. Temos, no âmbito dos CE, procurado manter alguns formadores que já têm alguma experiência, porque efetivamente nem todas as pessoas têm o perfil, e nem todas as

peças se adaptam às regras de funcionamento, às exigências no CE, em que a formação é apenas mais um dos vetores do trabalho (...) nós temos sido também confrontados com alguns pedidos em concreto dos CE que nos pedem a permanência, a contratação desse mesmo formador (...) porque são pessoas que já estão imbuídas de alguma forma do espírito do CE(...)" (D1).

Na opinião da entrevistada D2 um profissional de formação, em concomitância com o que já explanou, ainda tem que ter disponibilidade pessoal e profissional.

"(...) tem que ser uma pessoa com muita disponibilidade, uma disponibilidade emocional e disponibilidade portanto pessoal para, e gostar de trabalhar com os jovens no sentido de os ajudar a crescer, portanto com regra, com disciplina, com firmeza mas também com afetividade" (D2).

E, como é evidente, ter competência técnica, ainda que esta característica isolada não seja suficiente para desenvolver um trabalho com sucesso.

"(...) porque ser tecnicamente muito bom, também é bom mas, às vezes, não é suficiente" (D2).

Pelo exposto concebemos o formador como alguém que tem de ser completo, como defende a mesma entrevistada.

"Portanto um formador tem que ser alguém completo neste sentido" (D2)

No que concerne ao processo de recrutamento dos formadores ficámos a saber, por ambas as pessoas com responsabilidades de direção entrevistadas, que os da formação base são da incumbência das escolas do Ministério da Educação, sendo a intervenção do CPJ nula. A DGRS com os CE é que estabelecem protocolos com escolas locais, e estas comprometem-se a colocar os professores necessários ao CE.

"(...) com os CE é a DGRS e o CE que fazem o protocolo com uma escola, porém pode acontecer que haja aqui uma intervenção da DG dizendo que um professor não serve, mas o Professor não serve tem que ser uma situação que é colocada no limite, que pode ou não ter recetividade da parte da Direção da Escola (...) A escolha dos professores não passa pelo CPJ, a escolha dos professores é aleatória" (D1).

"Nós podemos opinar, mas não somos nós, é a escola que coloca a concurso os horários, ou que tem professores a quem questiona se pretendem ou não pretendem, portanto também avalia a disponibilidade do professor e o gosto daqueles que são do quadro da escola. Os outros a concurso (...) Como a nossa maior parte é do quadro da escola, portanto a própria escola faz uma triagem, uma avaliação, e depois também questiona" (D2).

A contratação dos formadores da componente tecnológica já é da responsabilidade do CPJ que é coadjuvado pelos CE, nomeadamente pelo CEO.

“(…) parte tecnológica porque é o que diz diretamente respeito ao CPJ” (D1).

“Aí já temos nós uma maior autonomia, portanto o CPJ pode ter algum formador mas, essencialmente, em termos gerais, solicita-nos, que se a gente conhecer aqui da zona, até porque a deslocação vinda de outros sítios é muito mais complicada. Então aí já nós conseguimos fazer essa escolha, entrevistando, avaliando se a pessoa tem ou não perfil para estar no centro como formadora” (D2).

A apreciação que as diretoras fazem ao trabalho desenvolvido pelos formadores é unânime, pois consideram que os da formação base, que não são escolhidos por si, poderão desenvolver ou não um bom trabalho, podendo este assunto ser encarado como uma questão de sorte. Tanto podem surgir pessoas muito interessadas e empenhadas em ter um bom desempenho pessoal e profissional, como são colocados formadores que não se identificam com o modelo formativo nem com o sistema dos CE.

“(…) Relativamente aos da Formação Base foca um ponto/aspecto que confere alguma fragilidade aos Cursos EFA, porque eu diria que depende aqui do fator sorte, podemos ter um conjunto de pessoas muitíssimo empenhado, podemos ter aqui a vantagem de ter um professor mais velho que funcione ali como elemento que dinamize depois o restante grupo, e como mediador possa constituir um corpo coeso e que consiga mobilizar os professores no sentido de os conseguir movimentar no mesmo sentido; ou pelo contrário podemos ter aqui uma equipa perfeitamente dispar na sala. (...) Por outro lado, também há mais professores que não se adaptam de forma nenhuma e que acabam por desistir porque não conseguem encaixar-se nesta lógica do funcionamento quer do CE, quer da lógica de funcionamento dos CEFA. Portanto, eu diria que depende muito do fator sorte, ter, no CE, um conjunto de professores que tenha vontade e que esteja suficientemente mobilizado e interessado na tal formação integral dos jovens para conduzir a formação mais adequada, sendo certo que ela terá que ser muitíssimo apoiada pela Equipa de programas (...) Se, pelo contrário, temos um conjunto de professores desinteressados e preocupados em cumprir horário as coisas não correm tão bem. Isso às vezes acontece porque os professores quando vão para um CE não sabem o que é um CE, muitos deles pensam que vão para um colégio. Só depois de chegarem (...)” (D1).

“(…) (a escola) sujeita-se, tanto como nós, a aparecer alguém que possa não servir (...) depende do professor, da abertura que tem e da forma como encara o ensino, portanto depende de professor para professor (...) Agora há professores e ainda alguns que já saíram e que estiveram dentro de outra modalidade, o ensino recorrente, e que já não estão cá mas que ainda mantemos o contacto, ainda hoje sentem que não concordam com os EFA, sentem muita aversão, sentiram muita dificuldade na altura, houve muita resistência e dificuldade em adaptarem-se a esta nova modalidade” (D2).

A mobilidade dos formadores não é uma preocupação para as direções das duas entidades, até porque estes profissionais são quase sempre os mesmos do início ao fim do curso.

“Aquilo que às vezes acontece é que se estivermos a falar de um B3, podem mudar alguns elementos. Sendo certo que (...) as pessoas gostando da experiência nos pedem para ficar no CE, tanto que no ano seguinte lá temos os mesmos professores” (D1).

Também muitos dos que estão no CEO são os mesmos desde que esta modalidade formativa foi implementada.

“São os mesmos, tenta-se, neste momento temos um formador em substituição de uma formadora mas porque ela está grávida, já teve bebé, neste sentido. Agora o formador até é alguém que ela própria indicou. Fora este tipo de situação mantêm-se desde o princípio ao fim do curso. Só se suceder alguma situação que a nós nos ultrapasse ou então que a pessoa não sirva. Mas os nossos formadores estão, quase todos, desde o início dos cursos EFA” (D2).

A articulação dos Referenciais de Competência-Chave é possível, clarificam as entrevistadas, desde que os formadores estejam conscientes de que esta prática se relaciona muito com a promoção da interdisciplinaridade, que estes não podem ser vistos isoladamente para cada domínio trabalhar exclusivamente o seu.

“Quando me desloco, em reuniões, aos CE, e falo com a equipa técnico pedagógica, em que digo ... se por exemplo estamos a falar de um curso de cozinha que é preciso nas diversas áreas desenvolver matérias relacionadas com o desenvolvimento daquela atividade profissional, portanto eles precisam saber quanto é 2dl de vinho, tem que se cruzar estas coisas. Já estou aqui a alongar um bocadinho mais o ângulo, que é cruzar matérias, que é cruzar isto com as experiências pessoais, que é cruzar isto com o Tema de Vida de forma a que isto seja uma coisa integral, de forma a que seja um edifício perfeitamente integrado” (D1).

“Por ex. MV [Matemática para a Vida], em MV nós não, não ... pretendemos sempre que o referencial seja só aquilo que lá está no sentido de, eu vou agora inventar, 2+2 que dá 4 ou ... não, ora estás em manutenção hoteleira então vamos ver: precisas de pintar uma parede, qual é a altura, largura...que isto seja tudo conjugado e aplicado de modo que eu sinta que tem utilidade. É muito importante, que eu perceba que a matemática que está a ser dada noutra contexto vai servir noutra contexto que é o da realidade profissional, e portanto isto tudo se conjuga, e que depois a parede como é que ela é construída e de onde é que ela vem, portanto que pode ter ido buscar à CE, que é a que estuda porque é que há casas, de onde é que elas vêm, enfim interdisciplinaridade vertida para a realidade” (D2).

A aproximação dos conteúdos propostos com a realidade é crucial, a transversalidade deve ser uma prioridade, sendo muito positivo estabelecer relações de proximidade com entidades e pessoas externas aos CE. Estes cursos que se desenvolvem nestas instituições permitem convidar a personalidades para que possam vir falar de assuntos que se relacionem com os cursos e que sejam pertinentes para os formandos.

“(...) portanto é possível trazer aos CE um conjunto de pessoas das mais variadas áreas, por ex. da violência contra as mulheres e integrar tudo isto num curso EFA, o que é para mim a grande vantagem, encontrar aqui pontos de ligação nos cursos, não desenvolver estas atividades de forma desintegrada, e a partir daí desenvolver a formação” (D1).

No CEO tem-se estabelecido protocolos com entidades externas, como o Museu Machado de Castro, em Coimbra, o que confere ao percurso formativo uma aproximação com o mundo fora da instituição, interligando várias componentes do curso e fomentando o desenvolvimento cultural.

“Mesmo por ex. agora temos alguns protocolos, no âmbito dos cursos, com entidades nomeadamente com o Museu Machado de Castro. Penso que somos dos poucos ou único que tem esse tipo de... já tivemos o ano passado e este ano vamos tê-lo outra vez. O projeto vai ser trabalhado, lá está, pelo técnico do Centro e pelos professores, porque tem de ser trabalhado em termos de ensino, da formação e vai ter interligação... o tema é o tempo, vamos ver como é que vamos trabalhar o tempo. O tempo é o quê? O tempo científico? O tempo histórico? Para que eles também decomponham e percebam o que é que é isto de tempo em termos da formação, através dos referenciais mas também um contexto que pode ser através de um museu, e depois porque é que surgem os museus e qual é o interesse do tempo para os museus” (D2).

De extrema importância é não esquecer que estes cursos foram pensados e elaborados para adultos, portanto os referenciais têm de ser adaptados a estes jovens em concreto, o que é possível no entender da entrevistada D2, através da ligação destes documentos à vivência e idade dos formandos.

“Estes referenciais são, de certa forma, adaptados, portanto o curso é bem como disse para adultos, mas já depois na sua digamos prática, execução prática tem que, tenta-se tanto quanto possível adaptá-los à realidade, à vivência, portanto à idade do jovem, e depois nós tentamos que isso seja possível quer pelo formador da parte tecnológica, que é o professor da parte prática, seja tanto quanto possível ajustado à vivência, à vida, àquilo que é o real, quer destes jovens quer daquilo que vai ser no seu futuro.”

A participante D1 defende que para que haja uma boa adesão ao processo formativo é necessário encontrar um Tema de Vida adequado, que seja familiar aos formandos, e lhe encontrem sentido.

“(...) tivemos aqui o desenvolvimento de um Tema de Vida, que já não me lembro exatamente como é que se chamava, mas apelava às origens, ir buscar o que eram as origens de cada um deles, porque tínhamos um indivíduo de Cabo-Verde, tínhamos outro de São Tomé, e tinha, por ex. a família nos Estados Unidos, e portanto trabalharam-se temas que iam ao encontro um bocadinho da experiência de vida, num enquadramento familiar, no sentido de proporcionar uma maior adesão ao processo formativo. Havendo uma exploração de aspetos que trarão sempre mais alguma coisa (...)” (D1).

Para a mesma informante o mediador apresenta-se como uma peça chave para que se estabeleça toda a necessária articulação entre os fatores intervenientes no processo de formação. Contudo, também tem noção de que esta tarefa é muito dificultada porque este profissional nos CE tem imensas obrigações a seu cargo, o que o submete a uma missão complicada.

“O Mediador (...) tentando aqui integrar os diversos elementos que intervêm neste processo (...). Num CE o mediador é um professor e portanto, muitas vezes, nos CE os professores são chamados a dar o tempo não letivo no estabelecimento, os professores são chamados a dar aulas de apoio, desenvolver outros projetos, a que acresce ainda a atividade de mediação que é muitíssimo exigente. De qualquer forma sabemos que é uma missão complicada para o mediador do CE, porque tem todas as atividades mais a atividade de mediação que nem sempre é fácil” (D1).

A perceção que os formadores têm do trabalho que eles próprios desenvolvem nos CE, em geral, deve ser algo díspar, no entender da entrevistada D1. Por um lado, cogita que haverá formadores que se veem como mestres, ao considerarem que o seu trabalho consiste essencialmente na transmissão de conhecimentos técnicos.

“(...) aquele formador que está há muitos anos em CE, que se assume ainda como mestre, e que nesta perspetiva acha que tem uma função muito importante, muito relevante na transmissão dos conhecimentos mais práticos da própria profissão, da própria atividade profissional, acha que com a sua atividade é capaz de levar os jovens, num futuro próximo, a um trabalho que possa ser efetivamente o seu sustento para a vida do jovem” (D1).

Por outro, haverá os que consideram que desenvolvem um trabalho inglório, devido à possível conformação de que estes jovens pouco mudarão na sua vida futura.

“Depois temos, se calhar, uma faixa etária de formadores mais jovens que acabam por ver a formação noutra perspetiva, em que percebem as limitações dos jovens e a fragilidade de todo o enquadramento social do jovem (...) Portanto, eu penso que os formadores mais novos têm uma maior consciência daquilo que é a vulnerabilidade destes jovens e, nessa perspetiva, se calhar eu diria que, a sua postura é ligeiramente diferente, não valorizando tanto a sua atividade” (D1).

Reiteramos que esta é a leitura que a entrevistada faz do que acompanha, nada do que proferiu provém de conversas que tenha tido com formadores.

“Mas estou-lhe a dizer isto sem nunca ter tido nenhuma confirmação, é o que eu acho, não que tenha vindo de conversas com os formadores” (D1).

A situação concreta do CEO não difere muito do geral porque, segundo a entrevistada D2, também aqui devem existir duas faces desta realidade. Poderemos ter os que consideram o seu trabalho muito profícuo, que dão um contributo importante para a mudança positiva no percurso de vida destes jovens.

“Eu julgo que é muito boa a perceção que eles têm uma perceção muito positiva e que se sentem parte do centro e parte do trabalho de desenvolvimento de competências destes jovens. Eu acho que se sentem muito como que estão a contribuir para o desenvolvimento destes jovens e para a sua inserção social, no sentido de terem êxito e poderem, efetivamente,

vencer os obstáculos da vida. Eu julgo que se sentem muito parte do centro deste trabalho” (D2).

E, pela sua afirmação, verificamos a certeza de que atualmente ainda há os que consideram que desenvolvem algo pouco adequado a estes jovens.

“Hoje no corpo de professores que temos, ainda subsiste em alguns a noção de que isto não é o melhor ensino para os jovens, e outros que não que acham que este ensino se adapta.”

### **1.1.5 - Perceção sobre os formandos**

No que se refere aos formandos esta categoria engloba o seu contexto familiar, percurso de vida e escolar, a sua perceção temporal, o processo de seleção para os cursos, quais as estratégias para fomentar a sua motivação para a frequência de determinado CEFA e para o processo formativo. Também temos como subcategorias o seu perfil formativo, expectativas face ao curso e saídas profissionais.

As famílias destes jovens são, na sua maioria, disfuncionais, uma vez que muitos dos seus elementos estão ou estiveram envolvidos em problemáticas e práticas delinquentiais graves, como espelham as afirmações da entrevistada D1.

“(…) não nos podemos esquecer que muitas destas famílias são desestruturadas, muitas destas famílias já têm elementos delinquentes com diversas problemáticas associadas, com problemas de prostituição, alcoolismo, violência doméstica (...)” (D1).

A mesma informante alude ao percurso de vida destes formandos como estando igualmente associado à mesma tipologia de práticas. Reitere-se que foi este comportamento que, em última instância, originou a sua institucionalização em CE.

“Portanto, estamos a falar de jovens que já passaram por todo o crivo processual imaginário, de sistemas, nomeadamente no âmbito da Comissão e Proteção, estamos a falar de jovens que muitas vezes já estiveram em situações de risco, já foram jovens de risco, e portanto estamos aqui a falar de jovens que tiveram um percurso delinvente em escalada no sentido da prática de crimes mais graves e mais violentos. Sendo certo que os jovens que estão em CE se tivessem praticado aqueles crimes numa idade maior de 16 anos teriam penas longas, não curtas, estamos a falar de crimes, muitas vezes, contra as pessoas, violência contra as pessoas, crimes contra o património, não só, não estamos a falar de furtos, estamos a falar de roubos que também têm violência contra as pessoas, e portanto estamos a falar de crimes graves que já têm uma moldura de 8 anos, às vezes mais graves, estamos a falar de violações, de coisas muitíssimo graves, para já não falar dos homicídios, etc. Portanto, estamos a falar de jovens que se tivessem cometido crimes estariam com penas longas, muitos deles com mais de 10 anos para cumprir” (D1).

O discurso da participante D2 evidencia claramente que estes formandos não estão habituados ao cumprimento de normas legalmente impostas, regem-se pelas leis da rua, onde muitos aprenderam a (sobre)viver, o que dificulta a aceitação de sistemas normativos, onde existe alguém que orienta.

“Porque são jovens da rua, fundamentalmente que a regra é a rua. A rua é aquilo que consideram ser melhor para eles e, portanto, em função do interesse que é o melhor e o mais rápido de alcançar sem, às vezes, a noção de que é preciso parar, pensar e obedecer àquilo que lhes está a ser dito: - Não, porque aquilo que eu sei é que é o melhor, aquilo que eu faço é que é melhor, portanto ninguém me diz nada, ninguém me diz como é que é!” (D2).

A ausência de práticas culturais é um fator comum à grande maioria que integra esta população, como nos expõe a participante D1.

“(…) abrir horizontes a uma população que é na generalidade, para não dizer na totalidade, muitíssimo limitada, que nunca visitou um museu, nunca assistiu a um bailado, portanto em termos de atividades culturais são pessoas que não beneficiaram dessa experiência” (D1).

O percurso escolar é, significativamente, pautado pelo fracasso e abandono escolar precoce, estando conotados negativamente nas áreas de residência, o que lhes poderá dificultar a reintegração escolar. Esta realidade torna-se conhecida pelas informações facultadas pela entrevistada D1.

“(…) estamos a falar de jovens que abandonaram precocemente o sistema de ensino tradicional, ou que têm uma história repleta de insucesso escolar (...) até porque muitos deles já têm situações de rejeição em escolas da área de residência” (D1).

Saliente-se, nas palavras da participante D1, o imediatismo com que estes jovens percecionam a realidade, tendo tudo que produzir efeito no imediato, o que dificulta a elaboração de perspetivas futuras e a aposta dos mesmos na sua formação (em termos de motivação interna).

“(…) embora estes jovens não vejam isso a longo prazo. Estes jovens não veem isso, tem que ser muito imediato, e o imediato é mais esta situação efetivamente que estão internados no centro” (D2).

Segundo a participante D2, os formandos são selecionados para os cursos de acordo com as habilitações escolares que trazem quando são institucionalizados no CEO, porque tem que se dar continuidade ao ano que trazem completo.

“Tem essencialmente a ver com as suas habilitações (...) se nós temos um curso de B2 de jardinagem, portanto têm que ser jovens que não tenham habilitações para além do B2, ou seja têm que frequentar obrigatoriamente o 5º e 6º ano. Portanto são esses que têm que se incluir no curso, não propriamente porque ele goste de jardinagem, mas por causa das habilitações e da continuidade que tem que dar a essa sua formação de base em termos escolares, porque não pode ir para um B3, por ex. de marcenaria” (D2).

Como já expusemos pelas palavras das entrevistadas, o gosto pessoal dos formandos não pode ser a principal condição para o ingresso em determinado curso, portanto a motivação destes para a sua frequência, quando a saída profissional não se revela do seu agrado, tem de ser trabalhada. Para a participante D1, quando existe a possibilidade de conciliar curso e aptidões, isso é feito.

“Se temos cursos diferentes para o mesmo nível, procura-se saber qual é o que o jovem melhor achará [o curso para frequentar], em função do que são as aptidões dele (...)” (D1).

A impossibilidade de essa situação ocorrer obriga ao recurso a outras estratégias motivacionais, como o argumento da sua contextualização sociofamiliar. A mesma informante recorda que se a família estiver estabelecida no mercado de trabalho e possa promover a (re)integração do jovem, mais facilmente, isso será uma opção primordial.

“(...) em função daquilo que também seja avaliação técnica. Estou-me a lembrar de um caso muito específico de um jovem que a família trabalhava na área da construção civil, que à partida até lhe podia oferecer uma saída profissional nessa área, porque estava mais ou menos estruturada, e ele queria um curso completamente diferente, acho na área da informática, portanto acabou por ser feito um trabalho no sentido de o conduzir para o curso que se entendeu ser mais adequado, trabalhando um bocadinho aquilo que eram as perceções do jovem” (D1).

As participantes D1 e D2 consideram que os argumentos da utilidade da área, da possibilidade de inserção profissional e das competências que adquirem e desenvolvem nos cursos, se apresentam como ferramentas bastante eficazes para a motivação destes jovens à frequência dos cursos oferecidos.

“(...) temos cursos de cozinheiro, ok, os cursos de cozinha à partida podem oferecer aqui duas perspetivas, no sentido de inserção no mercado de trabalho: é uma área que sendo atingida pela crise não é tão atingida quanto outras. No entanto, não vamos pensar que todos vão desenvolver atividades na área da restauração, aquilo que é defendido é que eles adquiram um conjunto de competências que lhes vai ser certamente útil para a sua vida familiar, como solução até de recurso para enveredar para outra área qualquer” (D1).

“(...) fazer perceber que apesar de não gostar pode ser útil, é como estudar também há matérias que nós não gostamos, por ex. matemática, mas tem que ter matemática porque nos vai ser importante” (D2).

A entrevistada D2 destaca, ainda, o contributo para a melhoria da situação judicial dos jovens, uma vez que nos relatórios periódicos de avaliação que têm de enviar para o tribunal também é explanado o seu percurso escolar atual, fator este que costuma ter peso judicial.

“Nós vamos informando, como é nossa obrigação, o tribunal, sobre o percurso do jovem sob o qual ele está aqui a cumprir uma medida e a informar que o jovem está neste curso, pode não gostar deste curso, mas está a ter este comportamento, está a conseguir atingir este nível, está a aprender, está a evoluir de uma forma satisfatória, isso vai contribuir para que possamos, quem sabe, propor uma revisão de medida, propor uma outra mediada em termos de acompanhamento, propor uma alternativa para que a vida dele possa no exterior começar mais cedo do que aquilo que era à partida a sua decisão quando cá veio. (...) competências, qualidades para poder ascender em termos do seu percurso judicial, no sentido de poder estar mais habilitado e realmente perceber que a vida tem outras opções que ele poderá escolher sem ser o percurso delinquencial, e que isso lhe vai ser muito positivo em termos de informação para o tribunal” (D2).

O reforço positivo é um fator de extrema importância neste âmbito, o consciencializar os formandos de que têm potencialidades, capacidades para fazer algo positivo, útil e bonito. A valorização pessoal e profissional pode produzir efeitos muito benéficos. Reiteram estas informantes, que na realidade destes jovens, não se verificam muitas situações de incentivo para a prática do bem, pois só alcançam visibilidade em desempenhos pouco normativos.

“(...) portanto o facto de eles conseguirem atingir objetivos, conseguirem validar as UFCD, se depois esta mensagem também for sendo passada, por ex. ainda agora estivemos no CE em xxx foi desenvolvida uma ideia, que eu penso que é interessante, que é colocar na própria sala de aula um mapa onde vão assinalando as unidades validadas, e portanto isto é altamente estimulante para eles porque vão tendo a perceção do que vão conquistando e isso vai reforçando, vai-os reforçando positivamente” (D1).

“Às vezes lembro-me dos marceneiros, e digo: - Isto é mesmo bonito se vierem cá os teus pais e tu mostrares uma coisa destas, eles vão ficar todos contentes por te ver, vão ou não vão?- Alguns pedem para oferecer, a maior parte quando está para ir embora pede sempre autorização para levar uma pecinha que fez mesmo que já não estejam nesse curso. Vê-se pelo menos um gosto que ele teve, gostou, fez, sentiu-se bem ao executar a tarefa: -Isto fui eu que fiz!!- Pode até nem estar muito bem feito, mas fez aquilo e foi valorizado (...) O importante é isso mesmo é valorizar, é reforçar, no dia a dia: “Fizeste muito bem, está muito bem!” Estão ali a fazer uma obra numa unidade, e eu fui lá e o formador não estava muito satisfeito porque aquilo estava um bocadinho torto, e o rapaz que estava a pôr os azulejos perguntou: - Mas não está bem Sr<sup>a</sup> Diretora? - e eu que não percebo muito daquilo e nem vi tão torto assim disse: - Está muito bem! - e ele logo para o formador: - Está a ver, está bem, está bem! - como quem diz o Sr. é que é o *expert* está a ver defeitos as outras pessoas veem que está bem. Isto não foi nada mas para ele o dizer que está bem, o reforçar, enfim do dia-a-dia, vai com certeza fazer com que ele se aperfeiçoe. Porque estes jovens também não tiveram destes reforços ou poucos tiveram estes reforços, nunca foram valorizados, ou foram valorizados muito pouco e depois o resultado que deu foi eu ter que me valorizar a mim e com os meus pares na asneira, naquilo que não é o melhor” (D2).

O perfil formativo destes formandos é, na perspetiva da inquirida D1, algo díspar, pois estes são heterogéneos, verificando-se muitas assimetrias dentro dos cursos. Se, por um lado, temos jovens que, quase, não possuem competências básicas de leitura e escrita, quase analfabetos, também temos outros com competências adquiridas nessas áreas.

“Há de tudo, também convém ressaltar que dentro de um curso nós temos assimetrias enormes, temos formandos que estão num B2 e não sabem ler, ou mesmo no B3 que não sabem ler nem escrever (...)” (D1).

Verificam-se limitações de diferentes foros, que podem ser derivadas de défices cognitivos até a problemas acentuados de carência. A ausência de afetividade, de proximidade relacional gera uma desacreditação em si próprios, apresentando-se como uma barreira ao processo de aprendizagem.

“(...) não nos podemos esquecer até que há jovens até com alguns défices cognitivos, há jovens com problemas de saúde mental nos CE (...)” (D1).

“Olhe são jovens que necessitam de um trabalho de muita proximidade, de relação porque a sua autoconfiança, autoestima, a sua vinculação a alguém está muito deficitária, por isso são jovens formandos que essencialmente precisam de uma relação de proximidade e de uma relação de vinculação do adulto que está com eles, seja o formador, a professora, seja um técnico, necessitam disso para se sentirem realmente bem, confiantes para acreditarem que são realmente capazes de vencer na vida. Porque são muito jovens muito desacreditados deles próprios” (D2).

Também existem formandos que revelam interesse em determinadas matérias e que fomentam algumas práticas muito positivas ao nível escolar, como a leitura. Vai-se operacionalizando alguma aprendizagem, que dentro da conjuntura se afigura muito gratificante para quem trabalha com eles.

“(...) ou temos jovens, por ex. muitíssimo interessados em Matemática (...) temos jovens que gostam de ler” (D1).

“Há jovens que conseguem aprender e depois ficam muito satisfeitos quando são chamados para resolverem algo, por ex. na área da canalização, às vezes ao fim de semana estávamos cá e avariava um autoclismo e digo: - Está aí o ...? - e lá vinha ele com a sua bata e fica contente e satisfeito, e sabe fazer. Portanto, isto também nos ajuda a nós, e pensamos este jovem quando chegar lá fora vai conseguir fazer isto. Podem ser poucos mas os que forem já vale a pena” (D2).

A perspetiva das entrevistadas perante às expectativas destes jovens face aos cursos é unânime ao considerarem que estes os valorizam. Esta postura prende-se com o

sentimento de que, se não acabarem a escolaridade no CE, muito provavelmente não terão o mesmo sucesso lá fora, realidade que já foi repleta de fracassos e insucessos. A consciencialização das aprendizagens desenvolvidas, mais uma vez, se revela fulcral para a boa receptividade aos cursos.

“A minha experiência diz-me que eles valorizam a frequência do curso, razão pela qual, muitas vezes aquilo que eles reclamam em termo de permanência de CE vs frequência de formação é que: - Vou estar aqui dentro do CE e não vou ser capaz de concluir o curso! - E portanto queriam a todo o custo concluir o curso, não só porque sabem que, fora do CE, se tiverem que voltar para o sistema tradicional de ensino, para ensino obrigatório as coisas são diferentes (...)” (D1).

“Há outros que dizem: -Eu quando for lá para fora vou tentar arranjar algo nesta área! (...) Não é por acaso que em determinadas fases o jovem transmite para um outro: - Estou a conseguir, já aprendi isto, sou capaz de...!! - e nós ficamos a olhar, realmente, é bom que isto aconteça, é positivo ainda bem muitos descobrem competências que nem sabiam que tinham” (D2).

Apesar dos esforços, a informante D2 profere que, no CEO, subsistem aqueles que continuam a oferecer resistência aos cursos, valorizando-os muito pouco, sendo as suas expectativas extremamente baixas. Estes ajuízam que a sua frequência de nada lhes valerá no exterior.

“Para alguns é baixa, não acham que sirva para muita coisa. Alguns têm uma expectativa a um nível baixo, até porque estão numa fase de envolvimento em que realmente não acreditam em nada, portanto: - Ah, isto não me serve para nada!- É sempre este o discurso” (D2).

As saídas profissionais que se apresentam como mais atrativas para estes jovens são as que se relacionam com as novas tecnologias e a de hotelaria, não esqueçamos que esta última se relaciona com a reparação e manutenção de edifícios.

“Aquilo que eles me dizem tem tudo a ver com estas áreas, das novas tecnologias, os cursos de informática, etc.” (D1).

“(...) em termos hotelaria, gostam, gostam dessa área, é a área que eles manifestam mais gosto” (D2).

### **1.1.6 - Perceção geral sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos**

Esta categoria remete para o primordial interesse desta investigação, por este motivo lhe é conferido, intencionalmente, um carácter muito abrangente. Esta foca

questões como a adequação deste percurso formativo a estes formandos em concreto, a sua importância ao nível dos Programas Educativos e do Plano Educativo Pessoal de cada jovem, qual o contributo dos cursos para sua (re)inserção socioprofissional e para a sua reabilitação, finalizando com a avaliação que se faz nos mesmos.

Revela-se central a aferição da adequação dos CEFA concretamente a esta população. Dos discursos das duas entrevistadas percebe-se que esta modalidade formativa é vista como adequada. A sua estrutura de Unidade de Formação de Curta Duração (UFCD) permite aos jovens irem alcançando as validações ainda que se movimentem entre CE, portanto esta dinâmica é muito facilitadora da conclusão do percurso.

Esta mobilidade poder-se-ia afigurar como um problema a este intento, contudo a existência de planos de recuperação responde positivamente a esta situação, evitando mais um insucesso na vida destes jovens. Associado a este escopo está a dupla certificação conferindo, em concomitância, ferramentas escolares e profissionais a estes formandos, para os quais o ensino tradicional se revelou infrutífero.

“O CEFA, pela sua própria estrutura das UFCD’s, tem aqui esta (...) necessária que permite aos jovens irem capitalizando as unidades e entretanto, acabando aquele curso como começa outro, eles têm aqui a possibilidade de concluírem o percurso (...) O curso EFA vai ao encontro daquilo que é a duração das medidas (...) Digamos que tem a flexibilidade necessária para garantir uma dupla certificação, que é importantíssima para estes jovens, de outra forma não poderiam (...) com formação de dupla certificação não podia estar mais de acordo porque estamos aqui ao mesmo tempo e num curto espaço de tempo a dar o máximo de ferramentas que é possível dar a qualquer formando/jovem. (...) Com a introdução dos planos de recuperação que fizemos, se o jovem concluiu ou frequentou a maior parte do curso, com sucesso à maioria das unidades, o jovem, à partida, está em condições de fazer um plano de recuperação que lhe permite a conclusão do percurso formativo.” (D1)

Estas medidas têm proporcionado a resolução de alguns problemas, mas ainda há muito que verificar, como a possibilidade de continuidade do curso no exterior do CE. Por este motivo, as entrevistadas questionam a sua total adequação. Lembremos que esta modalidade é uma exceção contemplada na legislação existente.

“Mas se me perguntar “esta é mesmo a adequada?” Tenho dúvidas...” (D1).

“Lá está, temos que avaliar o conjunto em função do que é que temos no exterior, o que é que temos para lhes oferecer quando eles saírem. E em termos de correspondência o que é que existe? Se não existem EFA’s então temos que fazer uma alternativa aos EFA’s no CE, se existem EFA’S vamos ver como é que eles podem fazer a continuidade e a interligação” (D2).

As duas participantes perfilham a opinião de que os CEFA são uma componente importante dos Programas Educativos, mas que toda a conjuntura só tem sentido se

houver uma intervenção sistémica. A entrevistada D1 esclareceu que estes programas são compostos por muitas atividades de suma importância para a educação dos jovens.

Sendo a carga horária dos CEFA muito exigente, ocupando uma parte significativa do seu dia, será fundamental que estes contribuam para o intuito geral da intervenção institucional.

“Não gostaria nada de atribuir aqui percentagens, porque acho que cada vertente da intervenção tutelar educativa, que compreende tudo isto, tem o seu momento próprio e o seu peso próprio, mas acho que a formação é essencial (...) Quando pensamos num sistema tradicional de ensino temos que pensar que ele é construído para aquilo que é a média, a média em termos de tudo, de estrato social, de competências pessoais prévias, e nós aqui estamos a lidar com uma população com défices muito significativos em vários campos. Portanto, se o curso puder fornecer aqui (...) pouco tempo sobra, devido à carga horária, para o desenvolvimento de outras atividades” (D1).

“A importância principal é dotar os jovens do CE exatamente de meios para poderem perceber a necessidade de terem uma profissão e uma ocupação, porque só assim conseguem estar inseridos socialmente” (D2).

Os Planos Educativos Pessoais são elaborados pela equipa técnica de cada CE para os jovens, individualmente, de acordo com as suas competências e défices. A obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade é comum a todos os que o não fizeram até então, sendo estes, de imediato, canalizados para os cursos existentes.

A aproximação da realidade e o aumento das habilitações escolares são possibilidades que advêm da frequência destes percursos formativos, que na opinião da entrevistada D2, se evidenciam como primordiais para o futuro destes formandos. A noção do que se passa na vida ativa no exterior não é do conhecimento geral, portanto nestes devem ser feitas essas abordagens, preparando-os e capacitando-os para o mundo real.

“Mas depois a formação em termos práticos, a formação tecnológica, seja com este modelo ou outro, é importante para aproximar os jovens exatamente da realidade que depois vão ter no exterior, e dotá-lo de meios para se poder defender em termos de resposta a nível laboral, a nível ocupacional para poderem ter uma oportunidade de irem para o mercado de trabalho mais bem apetrechados (...) são jovens que à partida não vão dar continuidade aos seus estudos académicos quando saírem da escola, na maior parte dos casos. Portanto é muito importante que no CE ela seja obrigatória em termos de escolaridade até por causa das idades.” (D2)

A (re)inserção socioprofissional destes jovens tem-se feito de uma forma muito positiva com resultados muitíssimo aceitáveis. O que se verifica é uma gradual melhoria da adesão da comunidade exterior, não só em termos profissionais como de diferentes práticas, nomeadamente, desportivas. Perante esta facilidade, são estabelecidos protocolos entre as entidades envolvidas, no sentido de estas acolherem jovens, ou de

peças pertencentes a essas instituições se deslocarem ao centro para a implementação de uma diversidade de atividades.

“Temos alguns projetos, são experiências pontuais que têm tido resultados muitíssimo aceitáveis, tendo em conta a população com que estamos a trabalhar, tendo em conta que estes jovens (...) E temos por ex. um jovem da xxx que está num Centro Social, que está a tirar um curso de cozinha. Temos dois jovens que estiveram em empresas de limpezas, em gráficas, após o cumprimento da medida. O que fizemos foi um protocolo, uma parceria com a instituição para os jovens que saíram e também um contrato com os jovens no sentido de os vincular para o cumprimento de obrigações para vermos se conseguíamos que eles concluíssem aqui a formação (...) ainda assim o resultado foi bom, embora tivéssemos feito poucos contactos e mesmo as pessoas sendo esclarecidas de quem são estes jovens mesmo assim a receptividade tem sido boa” (D1).

“Temos pelo menos duas entidades onde colocamos jovens nas quais não temos qualquer problema em colocar, têm aceitado de uma forma regular (...) Não só em termos laborais (...) Nós temos uma formação, a decorrer todas as sextas-feiras no exterior, um curso que tem que ver com a gestão da vida doméstica, em que os jovens, são seis jovens de uma unidade em que já estão em fase de sair, mas de qualquer forma têm que ter mérito, vão a uma cozinha de uma entidade de quem nós somos parceiros, uma associação externa, e vão à cozinha, é chamada a cozinha solidária, onde vão aprender técnicas relativamente à confeção dos alimentos, portanto de refeições económicas, com higiene, como é que se leem as etiquetas, que tipo de cuidados há a ter (...) temos, em termos de atividade desportiva, vários clubes: Académica, Adémia, vários clubes daqui da zona de Coimbra que nos aceitam os jovens sem qualquer restrição. Nós pedimos, perguntamos, eles vêm cá ver se têm habilidade, e vão aos treinos. Portanto não temos qualquer obstáculo a essa aceitação” (D2).

Apesar da receptividade ser, maioritariamente, positiva, a participante D2 referiu que ainda se verifica alguns constrangimentos, não sendo a resposta social generalizada. Esta situação é fruto das relações que o CEO consegue estabelecer com a comunidade envolvente e do momento atual, não significando falta de vontade em colaborar, mas, por vezes, impossibilidade total, em virtude de fatores como a falta de condições económicas.

“Mas tem muito a ver com o momento atual em que estamos, as pessoas nem todas conseguem por muito vontade que tenham em aceitar, não porque é um jovem do CE mas porque não tem capacidade para acolher pessoas” (D2).

Ao nível da reabilitação dos jovens, as informantes reforçam o forte contributo destes cursos. A sua frequência incita os formandos à mudança positiva, desenvolvendo competências de foro escolar, pessoal e profissional. Na verdade, muitos ganham hábitos de leitura, evoluem ao nível da comunicação, aprendem a executar determinadas tarefas práticas e evidenciam igualmente mudanças comportamentais, como tornarem-se autoconfiantes e educados.

“(...) estou a pensar em jovens, como anteriormente referi, que adquiriram o gosto pela leitura, que não tinham até porque não conseguiam ler bem, que com as aulas de apoio foram conquistando alguma prática, ao nível da literacia, da comunicação oral e escrita, que depois leva a coisas muito importantes e se calhar mais importantes que tudo isto que é um reforço da autoestima, autoconfiança, da perceção da aquisição de competências, da valorização pessoal e nessa medida são fatores muito importantes (...) estou a pensar por exemplo na questão de cozinha são capazes de fazer um prato, às vezes têm a possibilidade de beneficiar de saídas ao exterior e vão a casa e os familiares já lhes pedem este ou aquele prato, e eles fazem, passo a expressão, um brilharete em casa. Ora no sítio onde eram anteriormente desvalorizados passam agora a ser valorizados. Por exemplo, um jovem que está no curso de construção civil e vai a casa pinta o quarto aos pais e pinta o quarto aos irmãos, de repente passa a ser o herói daquela família, porque a casa tinha um aspeto menos bom passa a ter um aspeto agradável, e foi obra deste indivíduo que também já estava a ser marginalizado pela própria família” (D1).

“(...) caso de dois jovens que foram a tribunal um do centro, outro da rua que levava o discurso todo arranjadinho. O nosso não, nem contacto tinha tido com a advogada (...) A única coisa que lhes dizemos é para falar com educação, respeito e postura adequada. (...) eu ao ouvir aquele rapaz no tribunal significa que o nosso trabalho tem algum feedback, tem alguma ressonância, de que eles conseguem aprender” (D2).

A avaliação nos CEFA, concretamente a desenvolvida no CEO, está revestida de um caráter contínuo na medida em que os jovens são avaliados, no fim de cada sessão, relativamente ao trabalho desenvolvido e ao seu desempenho formativo. Esta prática visa a avaliação global dos jovens, uma vez que estes são avaliados diariamente, no CE, em dois momentos diferentes, depois do almoço e depois do jantar, refletindo-se em todo o seu percurso diário, inclusivamente o escolar.

“Em termos dos cursos na parte escolar, existe uma avaliação contínua, portanto todos os dias o jovem é avaliado em função do trabalho que desenvolve, há uma avaliação que integra a avaliação do jovem no CE, ou seja, a avaliação escolar e formativa faz parte da avaliação global do jovem no final do dia” (D2).

A execução de testes também é uma prática da instituição, objetivando a adaptação necessária destes cursos aos jovens, por se encontrarem ainda a cumprir a escolaridade obrigatória. Na componente tecnológica vai-se percebendo a aquisição de conhecimentos pela realização de trabalhos práticos. Todas estas informações serão abordadas numa reunião mensal com a presença de toda a equipa formativa e do técnico responsável pela formação, para avaliar os formandos em termos formativos.

“Nós temos uma modalidade um bocadinho diferente, nós fazemos testes, lá está a tal adaptação (...) depois temos testes formativos, portanto testes em que são avaliadas as aquisições do jovem naquela disciplina (...) Em termos de tecnológica [componente tecnológica] ele vai também ser objeto, numa forma regular, do que é que faz, que competências já adquiriu e o que é que sabe e não sabe fazer (...) Depois tudo isto é traduzido em reunião que se faz mensalmente com todos os professores e formadores e com o responsável daqui do ensino Dr... para avaliar efetivamente cada formando nesses contextos” (D2).

### 1.1.7 - Avaliação geral dos Cursos de Educação e Formação de adultos

A avaliação geral dos CEFA é a categoria que finaliza as informações facultadas por estas entrevistadas, e apresenta como subcategorias o processo, as limitações e as mais-valias, bem como o balanço final desta modalidade formativa.

A entrevistada D1 explicou o processo de avaliação geral dos CEFA realizados em CE, dizendo que o CPJ efetua visitas de acompanhamento a estas entidades, com a periodicidade mensal. Os técnicos destacados para o efeito reúnem com as equipas técnico-pedagógicas para se informarem da operacionalização dos cursos no terreno, aferindo as opiniões dos profissionais sobre as dificuldades e recolhendo sugestões.

Todas as informações facultadas serão analisadas e discutidas em sede de reunião da equipa de qualificação nas instalações do CPJ.

“Nós temos visitas de acompanhamento, que nos CE são mensais, no âmbito dessas visitas tem-se procurado fazer reuniões com as equipas técnico-pedagógicas, no sentido de se perceber como é que as coisas vão correndo, quais são as dificuldades que as pessoas têm, etc. (...) Os CE são acompanhados só por duas pessoas, sendo que depois ao nível da retaguarda temos aqui uma outra pessoa, e depois as coisas acabam por ser discutidas em sede de reunião da equipa da divisão de qualificação” (D1).

Das informações obtidas pela informante D1 e do ponto de vista da participante D2 percebemos que existem algumas limitações de vários âmbitos nestes cursos, nomeadamente legislativas. A frequência dos CEFA por jovens com idades inferiores a 18 anos só é permitida aos que estão institucionalizados em CE ou aos que, estando em liberdade, estão comprovadamente inseridos no mercado de trabalho. Na realidade, este enquadramento legal não prevê que os jovens que saem dos CE e que ainda não têm a maioria possam continuar ou concluir um percurso idêntico no exterior, ficando assim sem resposta sequencial.

“(…) só *a posteriori* é que tivemos a Portaria nº230/2008 que veio clarificar esta situação. Portanto há aqui diversas cisões mesmo do ponto de vista de quem pensa no sistema, está tudo fraturado, portanto por um lado os EFA’s não foram pensados para os CE, embora se faça referência às Formações Modulares, portanto por essa via começaram-se a fazer EFA’s nos CE, depois vem o Despacho [Despacho nº23038/2009] dizer que efetivamente se podem escolher modalidades contempladas no Sistema Nacional de Qualificações, mas só se praticam EFA’s (...) A grande limitação é que a portaria diz que excepcionalmente podem ser admitidos em CEFA jovens menores de 18 anos desde que inseridos no mercado de trabalho, portanto não há aqui nenhum enquadramento legal que viabilize a frequência de CEFA por jovens que concluíram, terminaram a sua medida de internamento. Essa principal dificuldade prende-se com a conclusão do percurso formativo de um jovem que tenha iniciado um CEFA dentro de um CE” (D1).

“(…) agora haver esta continuidade e eles não sentirem que estão aqui num tipo de curso que depois não tem correspondência, e sabem-no num instante não estão isolados dizem: - Mas depois eu vou fazer o quê? Vou para onde? Se eu não acabo isto não me serve para nada!- e é verdade. Portanto nesta continuidade é que tem de se mexer, se há lá fora então vamos ver, não é?! Se não existe então temos que se calhar repensar…” (D2).

A mesma responsável considera que é importante sensibilizar alguns formadores para a compreensão de que a sua função, nessas instituições, transcende a qualidade de professor. No seu entender, muitos destes profissionais desvalorizam a profissão de formador, conferindo-lhe uma importância menor, bem como às suas verdadeiras tarefas.

Esta postura revela, quanto a si, um profundo desconhecimento desta dinâmica formativa e do seu objetivo.

“(…) falta fazer um maior trabalho das equipas técnico pedagógicas no sentido de os professores se aproximarem mais do modelo dos CEFA, perceberem que estão ali não na qualidade de professores, razão pela qual não são chamados de professores mas formadores. Muitos agarram-se àquela ideia que o facto de serem designados de professores lhes dá um estatuto diferente. Esta é a minha perceção, não estou a divulgar nenhum dado que tenha sido procurado, mas tenho a perceção que os professores desvalorizam os CEFA, acham que é assim uma coisa no ar, que é uma oferta qualificante digna para aqueles que não têm as competências necessárias e suficientes para concluírem um percurso normal. E, portanto, não se veem como formadores. Temos que mudar aqui alguma coisa para mudarmos aqui esta perspectiva” (D1).

“(…) se tivermos professores que não consigam adaptar ... torna-se um grave entrave ao desenvolvimento da aquisição de conhecimentos dos jovens. Se não consegue adaptar aquele referencial e vai dá-lo tal e qual ele está não vai conseguir a adesão do jovem.” (D2)

De igual importância surge a necessidade de alterar o procedimento que se tem adotado, no geral, da realização da prática em contexto de trabalho dentro dos CE, para benefício dos que possam usufruir desta medida.

“Mas também ainda temos que fazer um longo caminho no sentido de dinamizar mais as práticas em contexto de trabalho para que os jovens que reúnam condições possam fazer cá fora” (D1).

A colocação tardia dos professores é um assunto que tem de ser revisto, sob pena de comprometer todo o processo formativo, uma vez que este se estenderá por mais tempo, o que poderá dificultar o seu termo por parte de jovens que tenham as medidas a cessar em permeio.

“Às vezes os CEFA arrastam-se no CE porque ou os professores não são colocados desde logo, ou há dificuldade em encontrar professores para poderem dar TIC, e então o curso derrapa largos meses completamente, com grande prejuízo para os jovens do CE, que tendo medidas relativamente curtas podem ter aqui dificuldades em concluir o percurso” (D1).

Por fim é referida a transferência dos jovens para outros centros como grande limitação para estes formandos, porque esta mobilidade obriga, inúmeras vezes, a que estes vão reiniciar um curso, ainda que não comprometa as validações conseguidas até ao momento.

“(…) portanto muitas vezes têm que ser transferidos para outros CE, normalmente com cursos diferentes, e lá está o jovem a reiniciar o processo, sem prejuízo para o que já capitalizou, o que está feito está feito, mas depois há aqui estas fragilidades, não é um percurso completo.” (D1).

Como mais-valias desta modalidade formativa encontramos, nas respostas das duas entrevistadas, a certificação, que neste caso concreto tem uma dupla vertente, ao conferir uma habilitação escolar e uma qualificação profissional, apresentando-se como uma ferramenta profícua para o futuro dos jovens. A realização de planos de recuperação poderá colmatar uma lacuna grave de resposta para a conclusão dos processos dos que não conseguiam validar todas as UFCD's.

“A certificação, e acho que esta é a aproximação mais real ao mercado de trabalho (...) também tenho que salientar que a possibilidade da realização de planos de recuperação, era um recurso que não era utilizado e que deixava muitos jovens pelo caminho e que me fazia ter uma imagem muito negativa dos cursos EFA. E com a utilização séria deste recurso, com o envolvimento dos formadores e com a aplicação das metodologias mais adequadas com vista à recuperação e à aquisição daquelas competências previstas para aquelas UFCD's, isto viabilizando a conclusão do curso, eu acho que estão reunidos os requisitos para as coisas funcionarem de forma muito satisfatória” (D1).

“(…) Portanto a mais-valia da formação é esta permitir-lhe [a cada formando] e oferecer-lhe esta possibilidade de, enquanto está no CE, além de concluir fundamentalmente a sua escolaridade também em termos de formação tecnológica, profissional (...)” (D2).

A aquisição de saberes pelos formandos é, na perspetiva da participante D2, um fator de verdadeira utilidade para que a sua inserção social se processe com sucesso. Estes saberes são muito genéricos e contemplam o saber-ser, saber-estar e saber-fazer.

“(…) é o dotar estes jovens de meios, de competências, mais do que profissionais, o saber fazer, é o ter consciência de que aquele saber-fazer lhe vai ser útil em termos de futuro. O objetivo, a mais-valia da formação é fazê-lo perceber que quando sair vai ter possibilidade de estar com outras pessoas, a cumprir horário, regras, a saber fazer um determinado tipo de trabalho, a saber estudar, a respeitar o outro, a saber que sem comportamento assertivo, sem relação positiva e de respeito, quer por si quer pelo outro, não vai conseguir desenvolver a sua vida de uma forma adequada (...) aprender a estar, a cumprir e a saber fazer. Não é só a competência escolar mas é o global, porque é fundamentalmente trabalhar estes jovens por aí” (D2).

O balanço final feito pelas entrevistadas relativamente aos CEFA é positivo, pois são considerados necessários apesar dos constrangimentos ainda existentes.

“É positivo mesmo com todos os constrangimentos” (D1)

“É que são necessários e muito positivos relativamente a estes jovens.” (D2)

Terminada a apresentação da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às duas participantes, que são respetivamente as Diretoras do CPJ e do CEO, concentrar-nos-emos, no próximo momento deste estudo, na apresentação da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos formadores do CEO.

## 1.2 – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos formadores do CEO

Apresentar-se-ão, de seguida, os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos formadores do CEO, analisando as categorias previamente propostas (ver quadro 3). À semelhança do que se fez anteriormente, esta tarefa será assim complementada com a referência às subcategorias encontradas e respetivos indicadores, devidamente ilustrados com as unidades de registo por nós eleitas, do material recolhido durante as entrevistas.

Para facilitar a análise global destas entrevistas apresentaremos no quadro 3 uma síntese da matriz desta análise de conteúdo.

### Quadro 3 – Matriz da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos Formadores do CEO

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Dinâmica dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA)	Vigência	Os participantes não revelam certezas do período de início dos CEFA no CEO Alguns participantes apresentam um desconhecimento total sobre a data de início dos CEFA no CEO
	Equivalência Escolar	Existe equivalência aos 2º e 3º ciclos do ensino básico
	Alternativas	Indicação de que os formandos podem frequentar percursos educativos e formativos no exterior do CEO O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) apresenta-se como uma alternativa aos CEFA para os jovens do CEO
	Saídas profissionais	As áreas técnicas correspondem às saídas profissionais dos CEFA desenvolvidos no CEO

	Prática em Contexto Trabalho (PCT)	Há referência a que os jovens que reúnam as condições necessárias possam realizar a PCT no exterior do CEO A maioria dos jovens realiza a PCT dentro do CEO que oferece condições para isso
Perceção sobre os formadores	Condições essenciais	Os formadores, para desenvolverem um bom trabalho em CE, com os jovens institucionalizados, devem ter uma grande capacidade de adaptação a situações, pessoas e normas Ser um bom gestor de conflitos é uma condição fundamental para os formadores dos CE Ter experiência com jovens difíceis auxilia o desenvolvimento do trabalho do formador em CE A vocação para a profissão de formador é uma condição de suma importância para se desempenhar funções em CE Ser inventivo é uma característica que os formadores dos CE têm de possuir
	Mobilidade dos formadores	Os formadores são maioritariamente os mesmos do início ao <i>terminus</i> dos cursos Pode haver algumas alterações pontuais na equipa de formadores dos CEFA
	Articulação dos Referenciais de Competência-Chave	A articulação dos RCC é vista como um problema para alguns participantes É necessário aproximar os RCC às vivências, aos gostos dos formandos para que estes lhe encontrem sentido Difícil é a conceção que alguns participantes têm da articulação dos RCC a estes jovens Na opinião de alguns participantes a articulação dos RCC aos jovens que se encontram no CEO está condicionada pelo empenho de todos os intervenientes nos CEFA De extrema importância surge a promoção da interdisciplinaridade, para que se faculte uma visão holística da formação aos formandos
	Estratégias de motivação dos formandos	O desenvolvimentos de aulas práticas é um exemplo de algumas estratégias a implementar nos CEFA para motivar os formandos para o percurso formativo A exemplificação efetuada pelos formadores promove a adesão dos formandos para o desenvolvimento das atividades propostas A realização de trabalhos de grupo é um bom recurso para conseguir que estes formandos trabalhem nas sessões de formação Facultar informação pertinente mas do agrado dos formandos é uma estratégia que os motiva para o processo formativo O reforço positivo exerce um efeito muito bom na evolução do desempenho dos formandos O recurso às novas tecnologias é uma estratégia de trabalho muito bem aceite pelos formandos A lembrança da avaliação comportamental a que os jovens estão sujeitos todas as sessões é uma estratégia de último recurso mas que produz muito efeito
	Elementos de avaliação	A análise comportamental dos formandos é um elemento de avaliação privilegiado pelos formadores O desempenho dos jovens na realização de exercícios práticos nas sessões é um fator de relevo na avaliação individual A nota obtida nos testes é elemento, ainda que com pouco pendor, a considerar na avaliação dos formandos

	Limitações	<p>A mobilidade dos formandos é considerada, pela maioria dos participantes, como a grande limitação do trabalho de formador desenvolvido em CE, concretamente no CEO</p> <p>A regressão de alguns formandos, que já estão nos CEFA há algum tempo, é percecionada por certos formadores como uma limitação ao decorrer dos cursos</p> <p>As restrições, impostas pelo CEO, no uso de determinados materiais, ainda que necessárias, apresentam-se como limitações para desenvolver um trabalho mais completo</p> <p>A quantidade de determinado material importante é considerada insuficiente, o que pode limitar o desenvolvimento de algumas atividades</p> <p>A perda de tempo real de formação, em virtude do cumprimento de imposições institucionais, é visto como um fator algo limitador do desenvolvimento das sessões de formação</p>
	Mais-valias	<p>A assiduidade e pontualidade dos formandos, nos CEFA, é uma mais-valia para o desenrolar das sessões</p> <p>A crescente motivação dos formandos para desenvolverem trabalho apresenta-se como uma mais-valia destes cursos</p> <p>O acesso a alguns recursos materiais é uma mais-valia do desempenho profissional de alguns formadores</p> <p>É considerado uma mais-valia o desafio pessoal e profissional de trabalhar com estes jovens em contexto de educação e formação</p> <p>A evolução comportamental, relacional e profissional destes formandos é um fator muito gratificante</p> <p>O trabalho desenvolvido com estes formandos tem proporcionado, a alguns participantes, um confronto com a realidade, o que se apresenta como uma mais-valia pessoal e profissional</p> <p>A inexistência de manuais adotados nos CEFA é vista como uma mais-valia do trabalho de formador</p>
	Desafios	<p>Para alguns participantes, o maior desafio de ser formador em CE, concretamente no CEO, é estimular a aprendizagem dos formandos</p> <p>Fazer milagres de diferentes teores apresenta-se como um grande desafio profissional para alguns participantes</p> <p>Avaliar de forma justa os formandos é um grande desafio para alguns participantes</p> <p>Agir corretamente no inesperado é referido como sendo um desafio profissional de alguns participantes</p> <p>Conseguir manter a atenção dos formandos por um tempo considerável nas sessões apresenta-se como um grande desafio a estes profissionais</p>
Perceção sobre os formandos	Processo de seleção	<p>Os participantes revelam incertezas sobre o processo de seleção dos formandos para os CEFA</p> <p>Para alguns participantes, as habilitações escolares dos jovens deverão ser um fator importante para o ingresso em determinado CEFA</p> <p>O número de jovens por curso deverá ser um fator importante para a entrada dos mesmos nos CEFA</p> <p>O perfil dos jovens deve ser tido em conta para a sua seleção para os CEFA</p> <p>A duração da medida educativa de internamento do jovem deverá ser importante para a sua entrada para determinado curso</p>
	Saídas profissionais	<p>Na opinião dos participantes, os formandos, geralmente, gostam das saídas profissionais dos cursos que frequentam</p>
	Mudança dos formadores	<p>Alguns formadores consideram que certas mudanças de formadores são positivas para os formandos</p> <p>Na perspetiva de alguns participantes, a mudança de formadores pode ser vista de uma forma negativa pelos formandos</p> <p>Habitualmente os formandos adaptam-se à mudança de formadores</p>

	Perfil formativo	<p>Para alguns participantes os formandos, quanto ao perfil formativo, dividem-se em dois grupos: os aprendentes e os não aprendentes</p> <p>A maioria dos formandos é classificada como imatura</p> <p>Todos os formandos têm de ser assíduos, pontuais e bem comportados</p> <p>A maioria dos formandos gosta de realizar trabalhos práticos</p> <p>Os formandos são muito heterogéneos em diferentes áreas</p> <p>Os formandos são classificados como ‘complexos’ por alguns participantes</p> <p>Os formandos vão-se adaptando às exigências dos CEFA</p>
	Expetativas face ao curso	<p>As expetativas da maioria destes jovens face à frequência dos CEFA são altas</p> <p>Com o decorrer do curso muitos formandos vão-se decepcionando com a sua frequência</p> <p>A frequência dos CEFA desenvolve em alguns jovens um sentimento de apreensão face ao seu futuro</p> <p>Alguns jovens não criam quaisquer expetativas face à sua frequência nos CEFA</p> <p>Algumas expetativas são colocadas nos CEFA, por certos jovens, como oportunidade para a sua vida futura</p> <p>Alguns jovens não criam expetativas face à sua frequência nos CEFA</p>
	Evoluções/Mudanças	<p>O autocontrolo é uma evolução comportamental dos jovens destacada por alguns participantes</p> <p>O facto de alguns jovens já conseguirem lidar com a negação é uma mudança positiva referida pelos participantes</p> <p>A aceitação do que lhes é dito e o cumprimento do que lhes é imposto são mudanças significativas para alguns jovens</p> <p>Muitos formandos vão-se integrando melhor nos CEFA, o que evidencia uma evolução comportamental</p> <p>Verificam-se mudanças significativas, na maioria dos formandos, ao nível das relações humanas que estabelecem com os formadores</p> <p>Muitos formandos começam a revelar alguma esperteza ao aceitarem o sistema, por verificarem que podem alcançar determinadas regalias</p> <p>A maioria dos formandos vai desenvolvendo gosto pela aprendizagem</p>
Perceção geral sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos	Adequação	<p>A maioria dos participantes considera que os CEFA são adequados aos jovens que se encontram nos CE, concretamente no CEO</p> <p>A perceção de alguns participantes é que os CEFA podem ser muito forçados para determinados jovens que se encontram em CE</p> <p>Os CEFA são desadequados para os jovens que estão nos CE, no entender de alguns participantes</p> <p>Os CEFA são a modalidade de educação e formação possível que existe para estes formandos</p>
	Modalidades Alternativas	<p>Muitos participantes consideram que os Cursos de Educação e Formação (CEF) poderiam ser uma alternativa possível para alguns destes jovens</p> <p>A criação de raiz de um percurso educativo e formativo para os jovens que se encontram em CE deveria ser a melhor opção</p>
	Programas Educativos	<p>A maioria dos participantes aprecia os CEFA como devendo ser uma componente importante dos Programas Educativos</p>
	(Re)inserção socioprofissional	<p>A maior parte dos participantes considera que a (re)inserção socio- profissional de alguns jovens se tem feito com relativo sucesso, até porque saem do CE encaminhados</p> <p>Para alguns participantes, a (re)inserção socioprofissional de certos jovens não é fácil, existindo mesmo casos de insucesso</p>
	Reabilitação	<p>A aquisição de competências várias que a frequência dos CEFA promove nestes jovens revela-se crucial para a sua reabilitação</p>

Avaliação geral dos Cursos de Educação e Formação de Adultos	Limitações	<p>A mobilidade dos formandos entre CE surge como a maior limitação da operacionalização dos CEFA nestas instituições, concretamente no CEO</p> <p>A realização da prática em contexto de trabalho dentro do CEO é considerada como uma limitação dos CEFA que se desenvolvem em CE</p> <p>Os CEFA deveriam promover uma melhor preparação destes jovens para a vida no exterior dos CE</p> <p>A falta de pré-requisitos mínimos de alguns formandos dificulta o progresso do trabalho formativo</p> <p>O número de formandos por curso, se for extenso, pode dificultar o acompanhamento necessário do formador para o desenvolvimento, pelos formandos, das tarefas propostas</p> <p>A diversidade etária que se pode verificar num mesmo curso é um fator limitador para o desenrolar dos trabalhos nas sessões</p> <p>Alguns formadores consideram que determinados conteúdos propostos nos RCC estão desadequados à realidade do CEO, por imposições institucionais</p>
	Mais-valias	<p>A promoção da interdisciplinaridade é uma mais-valia dos CEFA</p> <p>A participação ativa dos formadores, formandos e do próprio CEO em diversos projetos de âmbitos diferentes apresenta-se como um fator muito positivo para estes jovens</p> <p>Uma das mais-valias dos CEFA para estes jovens é possibilidade de lhes concederem uma noção mais real do mundo do trabalho</p> <p>As competências profissionais que facultam a estes jovens são um fator muito positivos dos CEFA</p>
	Balanço Final	<p>Para alguns participantes o balanço final dos CEFA desenvolvidos nos CE, concretamente no CEO, é muito positivo</p> <p>O balanço final dos CEFA desenvolvidos nos CE, concretamente no CEO, é positivo Para alguns participantes</p> <p>O balanço final dos CEFA desenvolvidos nos CE, concretamente no CEO, tem uma apreciação média para alguns participantes</p> <p>Os CEFA não são a modalidade educativa e formativa mais adequada para estes jovens em concreto</p>

Como agimos no ponto anterior, de seguida apresentaremos e interpretaremos os dados respeitando a ordem das categorias apresentadas no quadro anterior.

### **1.2.1 - Dinâmica dos CEFA**

Esta categoria, que se relaciona com a operacionalização dos CEFA no terreno, contempla como subcategorias a sua vigência, a equivalência escolar, as alternativas existente à frequência dos CEFA, as saídas profissionais e a prática em contexto trabalho.

Relativamente ao período de vigência destes cursos no CEO, os formadores não revelam um conhecimento preciso sobre a altura em que estes se iniciaram. Há mesmo os que apresentem um desconhecimento total.

“(…) 2007, talvez” (F1).

“Já há muitos anos (…) mas não tenho a certeza” (F6).

“(…) não tenho a certeza” (F4).

“No CE não sei” (F2 e F3).

Todos os formadores referem que os cursos existentes no CEO só dão equivalência ao 2º e 3º ciclo.

“Existem para o 2º ciclo e 3º ciclo” (F1, F2, F3, F4 e F5).

Na ausência de resposta para níveis subseqüentes ao 9º ano, quase todos os entrevistados identificaram a hipótese de frequência de outras instituições de ensino e/ou formação no exterior.

“Ou os encaminham lá para fora se estiverem em fase disso…” (F1).

“Podem, às vezes, ir a aulas ao exterior” (F2).

“Eu penso, não tenho a certeza, que existem parcerias com outras entidades onde eles podem fazer formação noutras áreas, penso que está a decorrer qualquer coisa ligada à hotelaria, portanto são alunos que estão numa fase mais avançada. Não funcionam aqui dentro, são alunos que podem sair para frequentar essas sessões, não sei muito bem como é que está a funcionar.” (F4)

“Dependendo da medida do jovem, da que está a cumprir, poderão encaminhá-lo para uma escola secundária” (F5).

O Processo RVCC foi reconhecido como uma alternativa que se desenvolve no CEO para os jovens que já completaram o 9º ano. No entanto, é referido que este pode ser também frequentado por jovens que têm pouco tempo de medida.

“Também podem tirar o RVCC aqui dentro, e essa é uma das possibilidades. Não sei se atualmente há jovens para o 12º ano” (F1).

“Também há o RVCC para os que o tempo de medida é curto” (F2).

“(…) recentemente, foi criado um sistema que é o RVCC e sei que há 1 ou 2 jovens que estão ou estiveram a fazer” (F3).

“Para os que não podem sair quando têm idade a única hipótese que existe são os cursos do RVCC” (F4).

As áreas técnicas são as possibilidades de saídas profissionais no CEO, e estão ligadas à área da jardinagem, da manutenção hoteleira, marcenaria e preparação informática.

“Operador de jardinagem, Operador de manutenção hoteleira, Operador de marcenaria e Instalador e reparador de computadores” (F1, F2, F3, F4, F5).

O entrevistado F1 proferiu que a Prática em contexto de trabalho pode ser cumprida no exterior, desde que os jovens se encontrem em condições pessoais e institucionais. Caso contrário será desenvolvida no CEO, aproveitando-se para fazer a manutenção das infraestruturas da instituição.

“No caso de poderem fazer na rua, e alguns vão, até porque é um B3 são jovens que já estão cá há mais tempo, o curso é mais longo, há possibilidades (...) aqueles que não puderem, dou o ex. da jardinagem fizeram prática aqui dentro, temos um jardim bastante grande acabam por conseguir praticar bastante bem a jardinagem (...) isto é o Centro que põe à disposição, faz-se a manutenção” (F1).

“(...) acho que fazem aqui com o Formador de Tecnológica” (F3).

“É feita cá, portanto eles acabam as horas de formação das UFCD depois passam para a Formação em Contexto de Trabalho, são aproveitados para reconstrução de marcenaria de aspetos da escola, os de jardinagem a nível de recuperação de zonas” (F4).

### **1.2.2 – Perceção sobre os formadores**

A compreensão da visão que os formadores têm de si e do trabalho que desenvolvem no CEO é o objetivo desta categoria. Portanto, expomos como subcategorias: condições essenciais (para o desenvolvimento do seu trabalho), mobilidade dos formadores, articulação dos Referenciais de Competência-Chave, estratégias de motivação dos formandos, elementos de avaliação, limitações, mais-valias e desafios.

Dos discursos dos entrevistados aferimos que o formador que opera no CEO tem de possuir determinadas características que se integrem no que se considera de condições essenciais para que o seu trabalho seja útil, sendo a capacidade de adaptação uma das mais exigentes. Saliente-se que a realidade dos CE é muito rigorosa, consequência da tipologia de jovens que congrega. Estas condicionantes obrigam o formador a adaptar-se à instituição e aos jovens, para que o seu trabalho auxilie o CEO a cumprir o seu objetivo.

“O Formador tem que ter duas capacidades distintas: tem que conseguir lidar com os jovens e com a realidade dos CE. Existem aqui uma série de restrições que não existem nos cursos lá fora” (F1).

“O Formador que trabalha em CE não tem que ter sempre a mesma postura, usar muitas vezes flexibilidade e outras vezes ser mesmo inflexível, portanto tem que saber dosear, tanto pode ter que dar carinho mas também tem que muitas vezes ser ríspido” (F2).

Ser um bom gestor de conflitos será condição *sine qua non*, pois estes jovens estão habituados a agir por impulso o que provocará, inúmeras vezes, situações complicadas dentro das sessões. Os participantes lembram que estes formandos não são fáceis de abordar e que o conflito lhes é muito familiar.

“Tem que ser um professor equilibrado psicologicamente, calmo que não entre em conflito com os jovens ou saiba lidar com as situações que possam provocar conflito (...) nessa medida penso que um Formador tem que ter essa capacidade de gerir os conflitos. Eu tento sempre manter a calma, de ouvir, explicar de seguida qual devia ter sido o procedimento correto, o que é que o jovem não devia ter dito ou disse” (F3).

“Tem que ser uma pessoa calma, ponderada (...)” (F4).

“(...) estes jovens não são jovens fáceis (...) deve ser sobretudo uma pessoa calma para conseguir apaziguar determinadas situações” (F5).

Um fator que poderá contribuir para uma boa adaptação e um desempenho profissional positivo é o ter experiência com jovens difíceis, como defende o entrevistado F4, concretizando que o seu trabalho anterior o preparou de alguma forma para este.

“(...)e que tenha pelo menos tido alguma experiência com alunos difíceis. Tenho a vantagem de ter trabalhado com alunos CEF durante os últimos sete anos e isso deu-me alguma bagagem para me poder relacionar” (F4).

A vocação e o ser inventivo são condições igualmente ouvidas nas palavras dos entrevistados para explicar o seu desempenho profissional. O gosto pela arte de ensinar tem de ser o mote para que se aproxime destes jovens a realidade escolar.

Como não é uma tarefa fácil o recurso à imaginação e à criatividade devem ser uma constante nestes profissionais, estratégia esta que minimiza também a frustração que sucede ao insucesso de alguns casos.

“(...) deve ter vocação para trabalhar com crianças, jovens que são no fundo um bocadinho diferentes” (F2).

“(...) primeiro gostar do que faz, gostar muito de ensinar, ter aquele dom do professor” (F3).

“Tem que se ser um bocado inventivo para lidar com eles e com a nossa frustração, porque muitas vezes com alguns não conseguimos (...)” (F1).

Os entrevistados disseram que os formadores são, maioritariamente, os mesmos do início ao fim dos cursos, contudo poderá haver alterações pontuais, mas que são casos devidamente justificados, como a maternidade ou mudança de área profissional.

“Sim, salvo algum acidente de percurso. Desde que eu cá estou que aconteceu só uma vez. Os formadores tentam e têm conseguido ficar sempre até ao fim” (F1).

“Os formadores têm sido os mesmos do princípio ao fim do curso, exceto agora que uma formadora estava grávida e veio outro formador substituí-la mas por pouco tempo” (F2).

“(…) nem todos mas penso que a maioria dos professores sim” (F3).

“Sim, este ano já tivemos uma baixa, uma professora que entrou em atestado psicológico, e outra que entrou em licença de maternidade” (F4).

“Sim, são sempre os mesmos. Desde que eu cá estou não (…)” (F5).

A situação pode ser diferente quando os formadores colocados no CEO são contratados, como não têm nenhum vínculo com a escola que os coloca podem não permanecer no ano seguinte. Se o curso não terminou, então haverá mudança nesse percurso.

“(…) porque este ano entraram dois ou três professores novos, (…) cursos que começaram o ano passado, e não sei se este ano não irá acontecer, porque muitos contratados, portanto sei que no ano passado saíram dois ou três e entraram outros em setembro.” (F3)

Uma questão de suma importância no nosso estudo prende-se com a articulação dos Referenciais de Competência-Chave, uma vez que estes foram criados para adultos, e estão a ser adaptados a estes jovens em concreto. O sentimento de dificuldade associado a este facto está espelhado em quase todos os testemunhos. A existência de formandos muito diferentes ao nível da respetiva capacidade de aprendizagem, dos conhecimentos, das histórias de vida dificulta muito a desejada articulação, sendo esta mesmo considerada um problema.

Acresce a esta realidade o nível de exigência dos Referenciais, que muitos jovens não conseguem alcançar. Para amenizar estas adversidades, os entrevistados consideram que a aproximação destes documentos à vida dos formandos é a estratégia mais adequada, porque estes mostram mais interesse pelo que lhes é familiar.

“Os Referenciais são um problema, por vezes é difícil nós seguirmo-los, por vezes temos que adaptar os Referenciais a cada um dos jovens e irmos dando as matérias de acordo com as capacidades e as vivências que eles já trazem (…). Não é fácil adaptá-los a estes jovens, acho que passa um bocadinho por cada formador (…) custa-me adequá-los a estes jovens, por vezes até a alguns adultos, porque o nível de exigência dos RCC é grande” (F1).

“Todos os textos trabalhados têm a ver, no fundo, com certas vivências deles, porque também já verifiquei que se não tiver a ver com as vivências deles, com alguma coisa que lhes diga respeito aquilo não presta, aquilo é difícil. Se tiver a ver com eles, basta uma palavra que lhes diga alguma coisa já aceitam mais facilmente (…). Mas não é fácil fazer essa adaptação com a sua vida, é difícil porque imagine estar a falar de uma situação de trabalho, nenhum deles trabalhou ou se tiveram foi aquele trabalho clandestino aos 16 anos; quando se fala em entrevistas eles nunca tiveram necessidade de ir a uma entrevista, no meio deles não há quem já tivesse ido a uma entrevista, pois quando se diz que para uma entrevista se deve ir assim, assim, eles dizem que: - É cota porque está a impor isso, porque o vestir bem não é assim! - Não percebem que é conforme a entrevista, portanto para eles é aquilo e aquilo mesmo” (F2).

“Mas não é fácil fazer essa adaptação com a sua vida, basicamente nesta fase ainda não trabalhei muito essa área (...)” (F3).

“Trabalhamos sempre com base em gostos, com saberes que eles possam ter, e com as necessidades em termos de percurso de vida (...) e tem a ver com os próprios formandos, com o grau deles, com a cultura deles” (F4).

“(...) isto é uma estratégia que pode ter a ver com a vida real, no caso do futebol, que é um desporto que eles são muito adeptos a maior parte: -Já pensaram no vosso jogador favorito? Que tal fazerem-lhe uma entrevista?- E fazem uma entrevista simulada” (...) (F5).

O sucesso desta articulação está igualmente condicionado ao desempenho da equipa formativa e da entrega dos seus elementos à promoção da interdisciplinaridade. Se a formação for apreciada como um todo, se não haver domínios compartimentados, esta certamente fará mais sentido para todos os intervenientes no processo formativo. Tal interligação de conteúdos ajuda os formandos a verem a sua utilidade.

“Nós habitualmente fazemos reuniões e tentamos fazer atividades que se enquadrem nas várias disciplinas (...) por exemplo na área de manutenção hoteleira, há projetos de um forno solar e outros equipamentos (...) em que depois outras disciplinas interagem com este projeto, portanto vamos analisando os referenciais de formação e vamos vendo quais são os conteúdos comuns ou que se podem articular com aquele tema” (F3).

“É preciso uma ginástica mental, os RCC têm alguns parâmetros e depois tem que ver com a criatividade da equipa, tem que ver com a articulação que o próprio mediador possa fazer no meio disto tudo (...) aliás com base nisso é que articulamos todas as disciplinas, mesmo a formação tecnológica” (F4).

“Imagine que numa determinada área se vai falar do racismo, todas as disciplinas ao mesmo tempo, ou mais ou menos, dentro das suas unidades podem tratar o tema do racismo para não ficar tão desfasado, acho que é mais interessante para nós e para os jovens trabalhar o mesmo tema nas várias disciplinas, na matemática podem focar um determinado aspeto, nas TIC outro, no inglês, etc., e sempre será mais proveitoso para eles e para nós, é mais interessante trabalharmos num conjunto do que cada um estar no seu canto” (F5).

Como estratégias de motivação surgem, nas palavras dos informantes, aulas práticas, porque estes jovens não conseguem estar muito tempo centrados em tarefas que exijam apenas trabalho intelectual, e também gostam de ver os resultados de imediato. Exemplificar é um recurso que produz muitos efeitos. Por um lado eles visualizam como se faz, e por outro, apesar da resistência inicial, é muito raro os que não reproduzem ou continuam o que o formador está a executar.

A realização de trabalhos de grupo e a utilização de informação do agrado dos formandos são estratégias muito impulsionadoras para incrementar a realização das atividades propostas.

“Maioritariamente aulas práticas, tento que eles consigam produzir algo palpável no imediato. Se eu tiver que fazer um trabalho que demore dez aulas eu já vou ter problemas, os trabalhos /as ações têm que demorar uma, duas, três aulas porque eles têm que ver resultados no

imediatamente, porque senão acabam por desistir (...) Só conseguia começando eu a trabalhar (...) e eles lá diziam: - Dê cá isso que eu faço!” (F1).

“Para motivar para a sessão faço muitas atividades de grupo (...)” (F2) .

“(…) comecei a trazer coisas que lhes interessam como por ex. o futebol, Benfica ou seleção, e até fiquei curiosa porque eles liam aquilo tudo, estavam meia-hora a ler linha a linha e depois então faziam a ficha, tenho jogado um pouco com isso” (F3).

“Fazemos oficinas de escrita criativa para os motivar (...) partir de uma imagem ou de um filme, ou até de uma notícia de jornal, ou até posso pedir para escreverem um poema, também posso ser eu a iniciar o texto e depois cada um deles vai dando a sua contribuição” (F5).

O reforço positivo incita-os, muitas vezes, a continuar o investimento, pois começam a ter noção das suas capacidades e conhecimentos adquiridos, verificando a sua evolução. O recurso às novas tecnologias motiva imenso os formandos, na medida em que possibilita o visionamento de filmes, a audição de músicas, o lidar com o computador. Estas oportunidades facilitam, conseqüentemente, a produção de trabalho e a própria aprendizagem.

Por fim, é referida a avaliação, uma vez que, esgotadas todas as estratégias de motivação, ainda existe a hipótese de os recordar de que serão alvo de avaliação no final da sessão, e que isso será transmitido à equipa técnica do CEO, podendo beneficiar ou prejudicar a sua situação institucional.

“(…) Vai-se habituar, porque senão tem a avaliação no final (...)” (F2).

“Valorização da autoestima, das capacidades conseguidas, o reforço positivo: - Afinal tu és capaz, vês conseguiste! - Muitas vezes não querem fazer, recusam-se a fazer, e quando fazem valoriza-se (...) Temos também sempre outra hipótese, ele é avaliado aula a aula, e se não vai pelo caminho do estímulo, tem que se fazê-lo compreender que ele é avaliado, portanto: - Não fazes não queres fazer serás avaliado por isso no final! - Eles sabem disso, portanto sabem que se não o fizerem também terão a nota respetiva” (F4).

“Utilizamos o computador, leitor de CD’s, imagens (...) gostam muito de ver filmes, e de vez em quando passa-se um filme que esteja ligado ao tema, e depois espera-os sempre um trabalhinho sobre o filme, uma ficha de trabalho com atividades variadas” (F5).

Os elementos de avaliação privilegiados pela maioria dos entrevistados são a análise comportamental, exercícios práticos e testes. Sendo estes jovens problemáticos, com dificuldades de estar numa sala de aula, de cumprir regras e acatar ordens de outras pessoas, é crucial que todas as mudanças, evoluções ou regressões, sejam avaliadas com um peso considerável.

A realização de exercícios práticos é uma atividade apreciada pelos formadores em termos avaliativos, pois permite averiguar a autonomia com que os formandos executam as tarefas, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas, tornando este processo mais holístico.

Em complemento as estes parâmetros encontra-se a realização de testes, contudo todos os formadores defendem que não têm um grande peso para poderem avaliar em consciência os formandos, e clarificam ainda que os fazem porque é norma da instituição.

“O empenho e o comportamento (...) Privilegio muito os exercícios práticos, que dou individualmente (...) Eu faço uma avaliação diferenciada, não sei se é correto ou não, mas faço, eu espero mais daqueles que podem produzir mais. Eu tenho um jovem que me entrou agora no curso e tenho um que já está comigo há 6 meses, aquele que está comigo há 6 meses tem que me produzir muito mais trabalho, tem que ser mais empenhado e ter uma responsabilidade maior, e tem que ajudar o colega que chegou. Se não fizer isso não lhe dou uma boa avaliação. Ao passo que aquele que chegou agora contento-me que ele esteja ali sem perturbar e que vá tentando perceber algumas coisas (...) Já fizeram testes teóricos, já utilizei isso, mas atualmente raramente faço testes teóricos” (F1).

“Privilegio a observação direta (...) questionários (...) mas também faço testes, dois por período, porque são as normas” (F2)

“Comportamental, principalmente, a progressão que eles vão fazendo (...) até como fazemos tanto trabalho prático eu estou sempre a acompanhar o que eles fazem (...) Eu faço os testes mas eles não têm assim muita importância (...) nem seriam precisos testes, nem são tidos em conta na avaliação. Quando cheguei aqui foi-nos dito que fazíamos dois testes por período (...)” (F3).

“(...) mas para mim um aluno que é capaz de estar, de cumprir as regras, é muito mais importante do que estar propriamente a preencher uma ficha, se ele conseguir transmitir isso eu valorizo muito mais (...) Faço teste mas para mim não têm grande significado, serve para eles se colocarem em termos de avaliação, mas faço porque é uma regra (...)” (F4).

“(...) as fichas de trabalho (...) os testes (...)” (F5).

Uma das principais limitações que os entrevistados encontram no seu desempenho profissional, e que é proferida por todos, é a mobilidade dos formandos.

Este movimento dificulta o trabalho dos formadores, uma vez que têm de gerir muito bem os conteúdos a abordar em cada sessão, por poderem ter ao mesmo tempo formandos recém-chegados, outros que já estão há muito tempo na instituição, e que já abordaram muitos conteúdos, e outros que estão a iniciar a formação.

“Um dos *handicaps* é o facto de entrarem a meio e saírem antes do final” (F1).

“Depois é difícil trabalhar até porque é muito raro irem do princípio ao fim do curso, um entra no meio, outro no princípio, outro sai antes do curso finalizar, e é muito difícil porque corremos o risco de chegar ao fim do curso com um que esteve desde o princípio, e pode acontecer não estar nenhum que esteve no princípio, e isso é frustrante” (F2).

“Mudança, rotatividade dos alunos, não consigo dar uma matéria com sequência, não sinto que haja evolução dos alunos, aquela evolução de lá fora com alunos de turmas normais, onde se sente que eles aprenderam, que se pode saltar daquele conteúdo para outro porque eles aprenderam, aqui não. Cada aula é uma aula, por isso é que eu digo que eles evoluem de acordo com as necessidades” (F4).

“(...) o facto de nós não podermos ter um aluno, em alguns casos do princípio ao fim do curso” (F5).

O participante F1 refere uma particularidade sentida em determinadas sessões, que é a regressão que alguns formandos evidenciam quando já frequentam o curso há algum tempo, começando-se a desinteressar pelo percurso formativo.

“Os que evoluem ao fim de estarem aqui um ano e meio/dois anos deixam de conseguir, noto isso perfeitamente, eles a chegarem ao pico do que lhes consigo transmitir, e depois começam a regredir, porque sentem que já não estão a aprender mais, porque tenho que ensinar os outros, já não os posso avançar mais e desinteressam-se totalmente e começam a disparatar, o comportamento altera-se, o empenho altera-se, e se calhar nessa fase devia haver possibilidades de os pôr para outro lado de haver aqui outra forma de eles continuarem, e isso irem mesmo lá para fora” (F1).

As restrições no uso de materiais, o que é perceptível nestas instituições, adicionadas a algum material insuficiente dificultam o desenrolar de determinadas sessões.

“Depois também algum cuidado óbvio que se tem que ter com a distribuição de material mas isso tem que ver com o regulamento interno da Instituição (...) mas de facto a segurança é sempre em detrimento da produção de trabalho, digamos assim (...) (F1).

“Não há materiais, não há livros, textos a que se recorrer aqui, portanto todos temos que fazer, como eu disse já, o trabalho em casa” (F2).

“(...) não posso usar materiais cortantes, não posso usar matérias que possam ser tóxicas, é canetas, lápis, borrachas e pouco mais, o que acarreta falta de estímulo para os jovens, claro que tem que haver estas restrições (...) limita a parte criativa (...) é complicado fazê-los ver coisas que eles não veem (...) é claro que eu posso requisitar um computador e levar mas assim implica que haja um computador vago nessa hora para eu o poder levar para aquela aula (...)” (F4).

“Um bocadinho a falta de material, não haver uma grande quantidade de material relativamente à tecnologia e mais livros, mais variedade” (F5).

A perda de tempo real de formação, devidamente justificada por diligências internas, também constitui uma restrição, no entender do entrevistado F1.

“(...) e isso acaba por ser um entrave, é por isso que muitas vezes não dou o intervalo, porque se ainda vamos ter (...) porque há revistas, há cuidados a ter...se calhar é mesmo o maior entrave.” (F1)

As mais-valias consideradas pelos entrevistados quanto ao trabalho que desempenham com estes jovens no CEO, são muito variadas. O participante F1 destacou a assiduidade e pontualidade dos formandos, ainda que com algum humor, porque é uma imposição do sistema o cumprimento destes requisitos.

A motivação dos formandos, com o decorrer das sessões, vai-se tornando uma constante. Alguns recursos vão surgindo, ainda que não sejam os desejáveis, e permitem

a execução de um trabalho bastante aceitável, principalmente quando comparados com outras realidades exteriores.

“A assiduidade, pontualidade (risos) (...) por vezes vêm com vontade, querem aprender (...) ficam empenhados, o que acontece por vezes ter sete ou oito jovens todos a trabalhar, trabalhar com afinco, coisa extraordinária, porque nem sempre acontece ter oito jovens todos a executar uma tarefa, uns bem outros mal, mas todos com vontade. Se calhar é por isso que estou aqui, porque vejo um grupo grande a trabalhar com empenho (...) Em termos de recursos aqui dentro, eles vão acontecendo, poder-se-ia ter muito melhor, como é óbvio, mas também me consigo desenrascar perfeitamente com o que tenho. Mais era melhor, é óbvio que não nos dão de forma nenhuma o que era bom, o que era ideal, mas mais uma vez comparativamente aos recursos lá de fora aqui tenho mais (se calhar não devia dizer isto), ou então tive azar com as entidades formativas que tive lá fora.” (F1)

O trabalho que se desenvolve com formandos com as características destes é visto como um desafio, na medida em que a sua rebeldia, irreverência e resistência, quando iniciam os cursos, estão tão enraizadas que a sua motivação para a formação exige um esforço acrescido, desafiante para os formadores, para que se verifique um sinal de receptividade, uma evolução, uma participação nas atividades propostas. As mudanças positivas verificadas, por vezes, estendem-se por vários domínios, como o profissional, o escolar e o do relacionamento humano.

“Gosto do desafio, como eles, eu gosto, gosto de lidar com a irreverência (...) gosto de sentir que imprimi qualquer coisa neles, porque gosto de ver a evolução” (F2).

“(...) o facto de serem mais resistentes dá mais luta trabalhar com eles, até porque ainda estão num processo de formação, ainda estão a crescer, e neste aspeto acho mais interessante estar a trabalhar com estes jovens nos CEFA” (F5) .

“Nós pouco podemos fazer por eles, mas gosto de pensar que estou a fazer algo por eles, é que eu noto mudanças neles: por ex. estou-me a lembrar de um jovem que fica aqui, em que no início estava sempre a dizer: - Não venha para aqui *stora* que eu não gosto de si, não me toque! - e aquilo até me fazia impressão (...) esse jovem agora já mudou completamente, ele agora, se eu estiver ao pé dele, já me mexe no cachecol, mexe-me no anel, a mexe -me na mão, e eu penso que estes jovens têm falta de carinho. Ele mudou porque eu nunca desisti, fui sempre conversando com ele, quando eu lhe tocava ele dizia “Não me toque” e eu dizia “Desculpa, não foi por querer!”, pronto eu conversava assim um bocadinho com ele e a pouco e pouco ele foi mudando” (F3).

“De algumas relações humanas” (F4).

“Pedir-lhes um determinado trabalho e eles fazerem, acho que é muito positivo” (F5).

Ao nível pessoal, o entrevistado F3 comenta que esta experiência lhe tem oferecido um confronto com a realidade porque, apesar de saber que existem na sociedade muitas desigualdades, sente que, até trabalhar com estes jovens, não tinha consciência da sua real existência, porque não lhe eram próximas o suficiente para que refletisse nelas.

“Para mim estão a ser muitas, está-me a fazer reavaliar a maneira como eu olho para a nossa sociedade, isto é tudo mais a nível psicológico, é que eles vêm de um mundo tão diferente do meu, do nosso, dos nossos filhos, dos nossos amigos, da nossa maneira de pensar. Claro que eu já sabia que a sociedade era injusta mas eu não tinha ainda tomado consciência da dimensão das desigualdades” (F3).

A inexistência de manuais adotados para estes cursos, na perspetiva do entrevistado F5 é um benefício, pois sente que esta liberdade facilita a sua prática profissional, podendo utilizar outros recursos nas suas sessões.

“Os CEFA não têm um livro, isso também me dá uma certa liberdade na preparação das aulas; podemos ter acesso a outros materiais” (F5).

Quanto a desafios que se apresentam aos entrevistados relativamente ao trabalho que desenvolvem com estes formandos, as respostas vão alterando conforme a pessoa entrevistada, ainda que implicitamente muitas sejam comuns. Estimular a aprendizagem é uma preocupação para o participante F1.

“O meu maior desafio aqui (...) é mesmo que eles queiram aprender. Curiosamente e até me surpreendendo a mim, porque depois apanho-os durante algum tempo, e por vezes apanho-os num curso, eles estão noutra e depois voltam, e quando regressam eu apercebo-me que eles aprenderam coisas da primeira vez que estiveram comigo, apesar de aparentemente não terem aprendido ficaram a conseguir executar certos trabalhos (...)” (F1).

Para o entrevistado F2 fazer milagres ao nível dos materiais, para que estes vão surgindo, e das pessoas, concretamente conseguir que os formandos vão evoluindo, é muito desafiador.

“O maior desafio é do nada fazer aparecer qualquer coisa, isto tanto com materiais como pessoas. Pessoas que às vezes aparecem sem saber ler, nem escrever conseguir que elas evoluam, conseguir que eles leiam, ou sem materiais conseguir fazer milagres, tem que se recorrer muito à criatividade” (F2).

Avaliar de forma justa tem sido o grande desafio do informante F3, bem como fazer com que os formandos evoluam nas aprendizagens.

“Portanto o meu maior desafio é conseguir avaliá-los da forma correta, que não seja muito injusto, mas que não crie uma má relação entre mim e eles. Eu percebo que eles têm que ter regras, aliás eles estão cá para isso e não podemos facilitar, mas há coisas que numa dinâmica da aula que não se pode levar mesmo à letra, tem que se relativizar e é isso que eu às vezes tenho receio de (...) Ao nível de disciplina, o meu desafio é sempre tentar que, para além de dominarem o computador, consigam até fazer trabalhos mais complexos” (F3).

As afirmações do participante F4 espelham uma grande apreensão com o agir corretamente no inesperado, porque há situações, quase impossíveis de prever, que se desenrolam com muita rapidez e que requerem uma intervenção no momento, que deve ser eficaz.

“Por vezes ao surgirem situações complicadas, é que uma pessoa tem que ter alguma frieza e até uma grande calma para poder responder. Por ex., neste momento, estou com uma situação complicada porque (...) isso está-me a criar alguns conflitos (...) e é complicado, é um bocado complicado. O desafio é aula a aula, por vezes até o nosso tema da aula, uma ficha que se apresente, o humor deles, é complicado às vezes há situações que uma pessoa nem sabe muito bem como gerir na hora, tem que ouvir e contar até 200 e só depois agir. Mas neste momento é capaz de ser o mais complicado” (F4).

Manter a atenção dos formandos é um desejo que apela à incessante criatividade do formador, como defende o informante F5. A saturação destes jovens devido à realização das mesmas atividades impera nas sessões, obrigando o formador a diversificar as suas propostas de trabalho.

“Eu penso que é tentar fazer com os jovens permaneçam ou se mantenham atentos a todas as atividades que são propostas nas várias aulas. Pois eles não podem estar do princípio ao final da aula a fazer, sempre, a mesma coisa, tem que se arranjar atividades várias para que eles se possam manter atentos” (F5).

### **1.2.3 - Perceção sobre os formandos**

Esta categoria contempla aspetos que proporcionam um melhor conhecimento dos jovens do CEO enquanto formandos. Na análise de conteúdo definimos as seguintes subcategorias: processo de seleção, saídas profissionais, mudança dos formadores, perfil formativo, expectativas face ao curso e evoluções/mudanças.

O processo de seleção dos formandos não tem a participação dos formadores, levando a um, quase, total desconhecimento das etapas e dos requisitos para o seu ingresso, o que origina incertezas.

“De uma forma mais profunda não. Já me foi pedida opinião, principalmente se eu já conhecer o jovem” (F1).

“A ideia que tenho, tenho porque penso que já ouvi aí comentários (...) penso que é com base nisso” (F3).

“Não (...)” (F4).

“(…) não sei. Não são os formadores que selecionam os alunos, isto tem a ver com a direção da instituição” (F5).

Ao serem questionados sobre as hipotéticas condições, três participantes arriscam avançar com o critério das habilitações escolares, uma vez que, a maioria destes jovens ainda não completou a escolaridade obrigatória.

“O primeiro critério será ele precisar de entrar num B2 ou B3” (F1).

“(...) tem a ver com as habilitações (...)” (F4).

“(...) com a escolaridade que eles trazem” (F5).

A capacidade do curso poderá ser um fator preponderante para a inclusão de elementos, para que não existam cursos com um número muito díspar.

“(...) e depois a disponibilidade do curso para que não se fique com um número de jovens muito grande. O número mínimo de jovens por curso é 5, e isso seria um bom número de jovens! [risos]” (F1).

“(...) mas são encaminhados ou porque tem menos jovens (...)” (F2).

“(...) talvez tenha um pouco a ver também com as vagas” (F4).

Os entrevistados F3 e F5 consideram que o perfil dos jovens deve ser tido em conta.

“(...) o Dr. xxxxx ou a psicóloga que trabalha com ele a Dr<sup>a</sup> xxxxx, também faz parte da coordenação, eu penso que fazem entrevista e consoante o perfil do jovem ele depois faz o encaminhamento para o curso, penso que é com base nisso (...) Mas a ideia que tenho é que as coisas são feitas de uma maneira... consegue acertar” (F3).

“(...) o perfil deles” (F5).

A duração da medida também deve ser analisada para esta situação, segundo a informação do entrevistado F5.

“Eu penso que um fator que é tido em linha de conta é o tempo da medida” (F5).

No que concerne ao agrado percecionado nos formandos, quanto às saídas profissionais dos cursos que frequentam no CEO, a maioria dos participantes considera que estes estão a gostar.

“Gostam muito de marcenaria porque podem executar vários trabalhos e ver o resultado do que fizeram no imediato; gostam de pintura da construção civil, área que existe no Operador de manutenção hoteleira; e gostam de jardinagem. De manutenção hoteleira eu acho que eles estão a gostar, porque abrange muitas coisas, porque podem praticar muito” (F1).

“Não tenho feedback (...) mas penso que estão a gostar do que estão a fazer, sim” (F3).

“De um modo geral, de um curso que eu tenho dois ou três de dez não gostam do que estão a fazer” (F4).

“Geralmente gostam da área em que estão, por acaso agora veio um jovem há duas, três semanas que vinha de um outro CE em que a área era empregado de mesa e ele disse que por acaso gostou imenso (...)” (F5).

As mudanças de formadores têm sido, quase todas, positivas, resultando em benefício para todo o processo formativo, principalmente, dos formandos.

“Interfere positivamente porque criam outros laços.” (F2)

“(…) o colega que estava cá (…) não conseguia impor regras (…) pronto neste caso a mudança foi boa (…) Se me perguntasse se mudassem todos os Formadores aí eu acho que é negativo, agora como são só dois ou três até pode ser bom, porque vêm sempre novas ideias.” (F3)

“Num dos casos funcionou cinco estrelas, porque tinham criado uma certa resistência à pessoa em questão (…)” (F4)

Por vezes, há mudanças negativas mas que são pouco duradouras. Outras podem, inicialmente, afetar os formandos porque, estabelecido um bom relacionamento com alguém, estes têm dificuldade em aceitar a sua saída.

“(…) porque veio uma colega que a nível psicológico ela, eu acho que ela ficou bocado perturbada de vir para aqui, isto assustou-a de uma maneira que ela nem se entendia com a papelada toda que era necessário preencher, tinha uma má reação perante os jovens, criava muitos conflitos porque desde o início ela não se adaptou (…)” (F3).

“(…) noutro caso aceitaram um bocadinho mal porque estavam habituados a trabalhar com a formadora” (F4).

Com mais ou menos resistência os jovens adaptam-se, como testemunham as afirmações dos informantes F3 e F4.

“(…) mas foram-se habituando e agora nem falam” (F3).

“(…) no entanto adaptaram-se e estão bem” (F4).

O perfil formativo dos jovens que frequentam os cursos no CEO reúne algum consenso entre os participantes, contudo vão surgindo características peculiares que poderão estar relacionadas com a especificidade de determinados domínios. Os aprendentes e os não aprendentes são uma realidade nos cursos, tal como os imaturos.

“Vou ter que dividir em dois grupos: aqueles que aprendem e aqueles que não aprendem. Felizmente que aqueles que aprendem são muito mais dos que os outros, se tivesse que colocar em termos percentuais 80% aprende, 20% não (talvez esteja a ser simpático) se calhar estou preso ao curso que tenho atualmente. Pensando desde que aqui trabalho, talvez sejam 60 a aprender e 40 não (…) não têm maturidade (…) Gostam de fazer (…) Quando tenho dez num curso, um dos grandes problemas do curso é todos eles querem fazer (…)“(…) não têm maturidade (…)” (F1).

“(…) são muito novos, não conseguem perceber o que é que querem (…)” (F4).

A maioria dos entrevistados enumera a assiduidade, a pontualidade e o bom comportamento como sendo características comuns aos formandos. Reiteram, contudo, que o serem assíduos, pontuais e bem comportados são características obrigatórias no decorrer do seu percurso formativo, sendo regras impostas pela instituição.

“Assíduos têm que ser, educados têm que ser, responsáveis têm que ser (...)” (F1).

“(...) assíduos e pontuais todos são” (F2).

“A assiduidade e a pontualidade são ótimas e o comportamento também porque são obrigados pelo sistema” (F3).

A heterogeneidade é comum à população que integra os cursos no CEO. Os participantes F1 e F3 descrevem-nos como heterogêneos, ao nível da faixa etária e dos conhecimentos demonstrados.

“(...) é muito heterogênea, são muito diferentes” (F1).

“A nível de conhecimentos, acho que eles aqui têm muitas lacunas (...) eles são muito heterogêneos alguns até têm alguns conhecimentos e conseguem escrever facilmente, outros não conseguem simplesmente escrever palavras assim mais difíceis, estão-me sempre a perguntar como é que se escreve, por exemplo, ainda um hoje não sabia escrever a palavra situado – fica situado em - Pronto há aqui de tudo, alguns até têm alguns conhecimentos e outros que quase nem sei se teriam equivalência ao 6º ano” (F3).

A expressão que o entrevistado F4 encontrou para melhor definir estes formandos foi: complexos. Esta atribuição deve-se à instabilidade que apresentam em determinadas situações.

“Complexos, a palavra melhor, são jovens revoltados (...) e eu digo é complexo, são muito complicados, um dia estão bem outro estão mal, se houver alguma coisa que os afeta aquilo desencadeia (...)” (F4).

Os informantes F2 e F5 denotam alguma evolução nestes formandos porque se vão conseguindo afastar de atitudes negativas que tinham habitualmente, sendo já capazes de se adaptar às normas instituídas.

“Primeiro a rebeldia, a rejeição, depois o acatar, o tentar mostrar que sabe e o tentar fazer.” (F2)

“Ao princípio podem ser um bocadinho retilões: - “Não gosto disto, não quero fazer isto, isto não me serve para nada! - mas depois acabam por fazer (...) quando cá chegam às vezes isto não lhes diz nada, porque é assim como uma lambada. Normalmente vêm da rua, chegam aqui têm o dia preenchido, têm que vir às aulas, têm o tempo todo ocupado. É muito complicado para eles, mas à medida que o tempo passa eles vão-se acomodando” (F5).

As expectativas criadas por estes formandos face ao curso que frequentam não é uma temática consensual entre os participantes. Os informantes F1 e F2 consideram que há jovens que encaram os cursos com seriedade, vendo-os como uma hipótese de mudança dos seus percursos de vida

“Para a maioria muito altas [expectativas], porque acham que vai ser a tábua de salvação, quando saírem vão ter emprego” (F1).

“Aqueles que mostram que têm mais carinho em casa têm muita vontade de se corrigir” (F2).

A decepção poderá surgir quando os formandos se apercebem que não acabarão o curso no CEO por *terminus* da medida, sentindo-se perdidos e receosos pelo futuro.

“(…) com o decorrer do curso vão-se aperceber, até porque muitos deles não conseguem chegar ao fim, não conseguem fazer todas as UFCD’s, vão ficando um bocadinho dececionados, principalmente os que não chegam ao final do curso, apesar de explicarmos que: - Ficas com estes módulos feitos, já é alguma coisa! - Para eles não é a mesma coisa.” (F1)

“(…) alguns por causa da medida terminar em determinada altura não têm a possibilidade, enquanto estão aqui, de terminar o curso, portanto é possível que seja mais complicado para eles ter um emprego, e dizem: O que é que eu estou aqui a fazer? Isto não serve para nada! - porque provavelmente pensam que chegando lá fora vão viver certas situações que viveram anteriormente, alguns dizem isso” (F5).

A apreensão evidenciada pelos jovens, para o entrevistado F1, é fruto das aprendizagens que vão fazendo nos cursos, que vão gerando uma consciencialização das suas limitações.

“À medida que também vão aprendendo mais vão tendo mais perceção que sabem pouco e vão ficando mais apreensivos. Ou seja, ficam um bocadinho desapontados ou desiludidos, mas isso tem a ver com a personalidade de quase todos eles, o facilitismo do tirar o curso e depois tenho emprego, e depois apercebem-se que se calhar não é bem assim” (F1).

Para o informante F3 existem formandos que subsistem até ao final dos percursos formativos sem criar qualquer expectativa face aos mesmos, ainda que na sua perspetiva, alicerçada no feedback dos jovens, seja uma defesa destes para com a incerteza do futuro.

“Eles gostam dos cursos mas por terem receio do futuro não pensam muito, pelo menos da conversa que tenho com eles é o que me dá a entender” (F3).

As conceções dos entrevistados F4 e F5 tendem para que haja formandos que colocam algumas esperanças na frequência destas modalidades educativas e formativas.

“(...) talvez os mais velhos que estão no curso gostam, e esperam alguma coisa do curso (...)” (F4).

“Alguns encaram como uma possível oportunidade para a vida lá fora” (F5).

A quase totalidade dos participantes afirma que muitos formandos não têm quaisquer expectativas perante os cursos que frequentam. Dos seus discursos apresentam-se como justificações para esta postura a vontade de prosseguir com as mesmas práticas vivenciais, noção de que a vida no exterior é muito complicada, conferindo importância à que já conhecem bem, a maneira de ser, não revelarem gosto em exercer aquela profissão quando saírem, entre outras.

“(...) porque já têm uma postura perante a vida que nós não conseguimos mudar. Os que não aprendem têm uma postura de: Estou aqui a passar um tempo e depois quando sair vou fazer exatamente o mesmo que fazia quando para cá entrei” (F1).

“A maior parte deles não lhe diz nada a frequência dos cursos, porque, ainda ontem um me referia: - Se a vida está tão complicada para aqueles que sabem lá fora. Chego lá fora tenho que continuar na mesma vida, porque essa eu conheço!” (F2).

“Muitas vezes estão contra tudo, a maioria não espera nada” (F4).

“(...) alguns a formação tecnológica pode não fazer muito sentido, por ex. a jardinagem eles acham interessante, pelo menos é o que depreendo, eles trabalham, claro que há sempre aqueles que trabalham mais e aqueles que trabalham menos, mas pronto, arranjam os jardins, mas não sei se depois lá fora vão exercer, alguns dizem: - Eu não vou ser jardineiro!” (F5).

A abordagem às evoluções/mudanças mais significativas que vão ocorrendo nestes formandos, na perspectiva destes participantes, revela-se muito rica. Por exemplo, o entrevistado F1 referiu que se evidencia muito, com o desenvolvimento do percurso, uma evolução ao nível do autocontrolo, na medida em que vão perdendo mais a impulsividade que os caracteriza, e aprendem a lidar com a negação, tentando perceber as justificações que lhes são facultadas.

“Uma das grandes questões com que eles cá chegam é não se conseguirem controlar, é a falta de autocontrolo, têm um problema por norma explodem, e acaba por ser uma bola de neve, não conseguem pôr cobro a uma situação má, e ao longo do curso, da estada aqui vão pondo cobro a isso” (F1).

“A maior evolução que eu noto é os jovens conseguirem lidar com a negação, com o dizerem-lhes que não, com o dizer-lhes que não podem fazer aquilo (...)” (F1).

A aceitação do que lhes é dito, pedido e proporcionado, bem como o cumprimento de regras são mudanças muito positivas, uma vez que estas atitudes poderão significar um amadurecimento, por parte dos jovens, e que estão melhor

preparados para enfrentar as contrariedades, quando voltarem para o seu meio de origem.

“Há jovens que de início o maior problema é este, e depois surge na avaliação eu dizer-lhes: - Trabalhaste pouco, ou não te portaste bem, vais ter um 2! - E eles protestarem, e depois têm um 0. E ao longo do curso noto que conseguem aceitar melhor, e mesmo que não concordem e achem que é injusto conseguem lidar com esse problema (...) no princípio a rebeldia, não querem aquilo: - O que é que eu estou aqui a fazer, não gosto disto! – Depois, a pouco e pouco, começam a ser cativados também pelos formadores e começam a aceitar e a tentar mostrar e demonstrar as competências, porque veem que já não vale a pena mais rebeldia, portanto vale mais aceitar (...) Eu acho que isto é o início de um amadurecimento em termos pessoais, o conseguirem lidar com as dificuldades que depois vão ter lá fora” (F1).

“(…) da postura até perante as aulas, no início reclamavam que não queriam ter aulas e agora já nem dizem nada. Estou-me a lembrar do caso do xxxx sempre foi bem comportado mas trabalhava muito pouco, mas a pouco e pouco foi começando a ganhar um certo ritmo e interessando-se, penso que agora estamos no bom caminho” (F3).

“O cumprimento de regras” (F4).

“(…) de um modo geral, todos evoluíram positivamente, nalguns é mais notório porque vinham sem regras (...) desregrados, mas depois vão acabando por acalmar (...) eu acho que a nível geral vão melhorando” (F5).

Todo este cenário anterior, para o informante F3, evidencia uma verdadeira integração dos formandos no curso, no sistema.

“(…) estão mais simpáticos, sorridentes, pronto estão integrados.” (F3)

Uma evolução nas relações humanas também é salientada, ainda que seja muito incerta, como lembra o entrevistado F4, reiterando que nada é linear nestes jovens.

“(…) o relacionamento humano conosco, acho que é uma evolução positiva, se bem que tudo depende do dia, da hora, do estado de espírito deles, nada é linear. Hoje tudo pode estar mesmo excelente e no dia a seguir estar péssimo” (F4).

“Nas relações interpessoais também vão melhorando” (F5).

Quase todos os participantes destacam a esperteza de alguns formandos, o que não é, propriamente, uma novidade porque foi uma característica que desenvolveram ao longo da sua vida no exterior, pese embora não deixe de ser encarada como uma mudança, perante tudo o que foi exposto, oportunamente, sobre a exibição de um estado de rebeldia e oposição com que os formandos iniciam os percursos face à postura de cumprimento e aceitação. Esta atitude pode revelar que as aprendizagens e evoluções manifestadas estão ao serviço do seu interesse, para que possam viver melhor no sistema enquanto a ele pertencerem.

“(...) são inteligentes o suficiente para perceberem que se forem isto tudo têm uma vida mais fácil aqui dentro” (F1).

“Aceitam porque são espertos, e a esperteza foi aquilo que usaram toda a vida, portanto continuam a usá-la aqui: Já que não os venço junto-me a eles!” (F2).

“Muitos deles evoluem não é porque gostem de aprender, não é porque gostem de estar na escola não, a maioria evolui porque percebe que se evoluir tem prémios que são todas as coisas que podem conseguir, é subir de fase, é conseguir ir de fim-de-semana, é conseguir participar no desporto escolar, é conseguir ter regalias de estar até mais tarde, poder fazer várias coisas” (F4).

“Mas isto tem estado muito calmo, quer queiram quer não, eles ...alguns dizem mesmo “Eu quero subir de fase!”, e esforçam-se magnificamente” (F5).

Na aprendizagem também se vão operando mudanças graduais, porque a resistência inicial a este processo vai sendo substituída pela vontade de aprender.

“Todos querem aprender, num grupo de dez há um ou dois que não quer (...)” (F1)

#### **1.2.4 – Perceção geral sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos**

Esta categoria é de extrema importância para o nosso estudo, porque nos permite conhecer e compreender o parecer dos entrevistados perante a adequação destes cursos a estes jovens em concreto, se consideram a existência de modalidades alternativas, qual a sua importância nos Programas Educativos do CEO, e qual o seu contributo para (re)inserção socioprofissional e reabilitação dos mesmos.

Os discursos de três participantes indicam que estes cursos são adequados para estes jovens, no entanto consideram que têm que se fazer alguns ajustes ao nível dos referenciais, simplificando-os. O entrevistado F1 salienta, ainda, que a sua opinião é positiva se estes forem percebidos como uma referência e não como um programa obrigatório, se concederem a possibilidade de os formandos não terem que validar todas as unidades propostas, porque este intento é, quase impossível, com determinados jovens.

O entrevistado F3 também destaca o carácter prático desta modalidade e salienta que é uma boa alternativa ao ensino regular, que não se revelou do agrado destes jovens.

“Se entendermos o RCC como um Referencial, se eles não forem obrigados, se não for uma imposição eles terem uma nota positiva a todos os itens do referencial, se houver essa flexibilidade eu acho que com alguns ajustes, até mesmo ao nível de referenciais pode-se dizer que sim que os EFA’s se adequam a estes jovens, mas sempre com esta ressalva porque se tiver que seguir o Referencial não consigo com alguns deles” (F1).

“Eu acho que estão bem enquadrados, eu acho que os RCC são simplificados, mas talvez possamos sempre fazer algumas alterações, talvez ainda mais simples de acordo com a faixa etária deles (...) as atividades que os cursos propõem, os conteúdos, eu acho que são adequados a eles, tendo em conta este perfil” (F5).

“Eu penso que são adequados (...) Das que conheço penso que sim, porque para já fundamental para estes jovens é ter uma formação prática, eu também acho que os jovens que não gostam do percurso normal de ensino tenham uma outra alternativa a nível mais prático em que possam digamos tirar o mesmo nível de habilitação mas numa área mais prática” (F3).

Forçados é a palavra expressa pelo participante F1, mas que atribui aos de nível B2, porque considera que os jovens que os frequentam ainda são muito imaturos e sem sentido de responsabilidade, características que dificultam o desenrolar destes percursos.

“Eu acho que estes cursos para o B2 são muito mais complicados de manobrar, pela falta de idade, pela falta de maturidade dos jovens. Se pensar em cursos que tive antes B2 alguns não deveriam estar neste curso porque não têm maturidade para isso e não têm capacidade para adquirir, nesta fase da vida deles, pela experiência de vida que tiveram anterior e pela idade que têm, hábitos de trabalho. Agora eu digo: - Vamos ter aqui 2 horas, ou 1h30 de trabalho efetivo, e muitos deles não têm essa capacidade, isto mais nos B2” (F1).

O participante F2 classifica estes cursos de desadequados por integrarem uma população tão heterogénea ao nível etário, de conhecimentos, de capacidades de aprendizagem, de vivências. Defende que esta conjuntura dificulta a operacionalização dos cursos.

“Não é adequada para eles, para já cada um tem seu grau de escolaridade, tem suas vivências, têm dificuldades (...) É muito difícil, muitos deles não sabem ler, nem escrever, isto para o B2 e B3” (F2).

Na perspetiva do participante F4 esta modalidade de educação e formação é a possível, porque, apesar de não ser a ideal, é educativa, inculcando normas e proporcionando aprendizagens aos jovens.

“Penso que é aquela que pode existir, eu penso que é educativa, no verdadeiro sentido da palavra, que são pessoas que têm que ter regras, que não sabem estar e acabam por aprender alguma coisa, para conseguirem o tal prémio no fim” (F4).

As modalidades alternativas a que a maioria dos participantes alude, ainda que sem certezas da sua total adequação a estes jovens, são os Cursos de Educação e

Formação (CEF), porque são direcionados para jovens e funcionam por horas. Reitere-se que o entrevistado F1 faz esta sugestão só para substituição dos cursos EFA B2, ainda que diga que os Referenciais oferecem os mesmos problemas de extensão.

“Se calhar poderíamos ter CEF’s para B2 e EFA’s para B3, mas se calhar era uma complicação desgraçada. Se bem que os RCC dos CEF’s pouca diferença têm, é basicamente a mesma coisa. O problema que tenho em transmitir toda aquela matéria seria o mesmo” (F1).

“Eu penso que se estes jovens estivessem lá fora estariam num CEF” (F3).

“Os CEF’s eram capazes de funcionar, porque os CEF’s funcionam por horas se calhar até eram adaptáveis a estes jovens. Não posso dizer nada em concreto, também nunca tinha pensado nisto” (F4).

O participante F2, que admite conhecer poucas modalidades educativas e formativas, considera que deve ser criada, de raiz, uma para estes jovens. Sugere que esta privilegie a memória visual por ser um fator bastante impulsionador da aprendizagem, o que é passível de acontecer, atualmente, na formação tecnológica.

“Só conheço o RVCC, mas acho que para estes jovens deve ser criada uma de raiz (...) trabalhar com a antiga Telescola e era interessantíssimo porque o que nós vemos aprendemos, mais facilmente aprendemos, e então as aulas eram de tal maneira mostradas através da televisão, que memória visual, como são jovens funcionava tão bem, portanto devia haver nos cursos qualquer coisa que se usasse muito a memória visual, em todas as áreas. Na formação tecnológica, atenção, já se manipulam mais as coisas, talvez seja diferente mas na formação base sim.” (F2)

Relativamente à importância que estes cursos têm no âmbito dos Programas Educativos desenvolvidos no CEO, a quase totalidade dos participantes aprecia-os como uma componente importante do conjunto de possibilidades que os integram, ainda que o seu conhecimento seja ténue.

“Acho que têm um papel chave nos programas que existem para os jovens. Se não fosse este tipo de curso teria que haver outro para o substituir” (F1).

“Eu nem estou por dentro desses programas educativos (...) Mas eu penso que é muito importante (...)” (F3).

“Acho que as coisas aqui estão muito interligadas, tudo funciona de acordo com algo que está a funcionar, projetos, protocolos, parecerias, a formação está sempre ligada até com o agrupamento. Tem importância como as outras partes” (F4).

“Todo o conjunto é uma mais-valia” (F5).

A (re)inserção socioprofissional dos jovens no exterior não é uma realidade que seja do conhecimento de todos os participantes, mesmo os que adiantam algo é porque perguntaram, pois não têm que ser informados sobre isso. Os três entrevistados pensam

que seja boa, mas exemplificam poucos casos, o que, no entender do informante F1, pode ser pouco significativo para fazer esta apreciação.

Uma certeza é que todos os jovens saem do CEO encaminhados a nível escolar ou profissional.

“Sobre aquilo que sei eles saem daqui todos com encaminhamento, é certo que ao fim de 15 dias /1 mês o encaminhamento já foi ultrapassado por eles (...) Consigo-me lembrar de  $\frac{3}{4}$  casos desses, eu penso que esses casos trabalharam pouco lá fora ainda estando cá dentro, ou seja só conseguiram essa fase  $\frac{1}{2}$  meses antes de irem embora, e gostam quando conseguem, mas são tão poucos os que têm essa oportunidade. Portanto não sei se é significativo fazer uma apreciação porque falo de 4 casos, o que é uma amostra muito pequenina para conseguir dizer que tem sucesso, mas penso que estes 4 tiveram sucesso. Também já houve caso de jovens que não estavam a trabalhar mas a estudar que tiveram insucesso, porque lá fora é mais fácil ter acesso a outras coisas que aqui dentro é mais difícil” (F1).

“Eu acho que tem sido boa, por aquilo que ouço, os tais cursos que estão a decorrer, o tal de hotelaria, sei que já houve qualquer coisa com marcenaria lá fora tipo ateliers. E há uma boa receção da parte de lá de fora em relação a estes jovens, pelo menos daquilo que tenho ouvido e tenho conhecimento” (F4).

“Todos saem daqui com um encaminhamento, tanto para outra escola, como para uma outra instituição, como para a vida profissional (...) Há jovens que já saíram daqui encaminhados para outra escola, estou-me a lembrar de um rapaz que acabou o 9º ano já há bastante tempo e foi encaminhado para uma escola secundária da área dele, e neste caso ele tem ido às aulas e está a correr tudo bem, é interessado” (F5).

Atente-se nas palavras finais do participante F1 que lembra a existência de alguns casos de insucesso, não por falta de receptividade do exterior, mas por responsabilidade dos jovens.

O participante F3, que também não tem informação precisa, pensa que a reintegração destes jovens deve ser muito difícil se não tiverem acompanhamento.

“Eu acho que deve ser muito difícil conseguirem essa reintegração, a única informação que tenho foi no início o psicólogo xxxxxxxx falou que, por vezes, estes jovens quando saem são postos livremente perdidos sem... fiquei com a ideia que não há uma equipa que depois faça uma ligação da saída do CE com a inserção na vida e com certeza que isso é difícil, por isso é que eu acho que aquele grupo que está aqui daquela associação que os acompanha, assim talvez, agora sozinhos duvido.” (F3)

Os CEFA apresentam-se como um fator de promoção para a reabilitação destes jovens, porque permitem a aquisição e o desenvolvimento de competências muito abrangentes: técnicas, saberes, aprendizagem, regras, responsabilidades, que lhes serão úteis em termos futuros, se quiserem e conseguirem inserir-se socialmente.

“Porque é como digo eu consigo ir até certo ponto, até ao ponto em que digo “Agora estás preparado para começar a aprender, para ires fazer” (F1)

“Água mole em pedra dura tanto bate até que fura, eles todos os dias aprendem um bocadinho e gostam daquilo que sabem, têm que ver disponibilidade no outro e o outro ter disponibilidade para ouvir, o Formador. Todos os dias demonstram qualquer coisa, como disse ao princípio, muito devagar, com muita calma quando começam a ver alguns frutos é que começam a tentar demonstrar e mostrar-se mais aos outros.” (F2)

“Eu penso que é um fator importante para haver essa mudança, pelas competências que adquirem na parte técnica, e o saber ser, saber estar, saber pensar, o aprender a trabalhar em equipa, cumprir regras e horários, serem responsabilizados pelas suas atitudes, isso eles aqui são muito.” (F3)

### **1.2.5 - Avaliação geral dos Cursos de Educação e Formação de Adultos**

A avaliação geral é uma categoria que sintetiza as principais ilações dos participantes relativamente aos CEFA operacionalizados no CEO, que foram sendo proferidas ao longo dos seus discursos, permitindo-nos agrupá-las em limitações e mais-valias.

As limitações proferidas pelos entrevistados, na sua maioria, relacionam-se com as já apresentadas no desenvolvimento do seu trabalho com estes jovens no CEO. Contudo, nesta fase, a mobilidade dos formandos predomina na, quase totalidade, das enunciações dos participantes. Esta conclusão despoleta grande preocupação, porque os formandos ao serem transferidos para outro CE, ou terminada a sua medida, antes de completarem os cursos que frequentam, podem ficar com o percurso incompleto.

“A principal limitação é a entrada e saída de jovens dos cursos (...) Enquanto que o jovem lá fora pode fazer o percurso todo, aqui arrisca-se a fazer só partes do percurso. São poucos os que fazem o percurso todo, desde o início até ao final...” (F1).

“(...) até porque é muito raro irem do princípio ao fim do curso (...)” (F2).

“A entrada e saída de jovens do CE (...)” (F3).

“(...) não manterem um percurso linear” (F4).

A realização da pática em contexto de trabalho dentro do CEO pode ser uma restrição à verdadeira preparação para a vida futura no exterior, porque não têm um contacto próximo com a realidade do mercado de trabalho, desconhecendo as suas exigências.

“Se calhar todos estes cursos teriam que ter um estágio a sério profissional lá fora (...) e sem isso vai ser difícil depois ingressar no mercado de trabalho. Alguns apercebem-se disso, que apesar de terem o curso lhes falta mais qualquer coisa (...) Deveriam ainda ter mais perceção da realidade, do ritmo de trabalho, de conseguirem estar a trabalhar mais tempo, do esforço que as coisas implicam e depois do retorno que conseguem ter. Eles em termos sociais

têm défices muito grandes, também porque são mais jovens. Mas quando saírem daqui é suposto ingressarem no mercado de trabalho, e a maior parte deles não faz ideia do que é a Segurança Social, quais os descontos...Se calhar deveria haver um bocadinho dessa abordagem” (F1).

A falta de pré-requisitos dos formandos, à entrada dos cursos, é um fator referido por quase todos os participantes, ao longo das entrevistas concedidas, e que o entrevistado F1 reitera.

“A falta de pré requisitos, alfabetização, como é que se põe alguém que não sabe ler ou escrever num curso em que se tem que ensinar o (...)” (F1)

O número de formandos por curso é uma questão delicada porque estes necessitam de um acompanhamento individual, quase que a tempo inteiro, o que é extremamente complicado com grupos que englobem muitos elementos.

“Com grupos maiores torna-se muito mais problemático, porque quase todos eles precisavam de um acompanhamento a tempo inteiro pessoal. Por vezes a dificuldade passa por aí, porque nós não temos tempo para estar tanto tempo com eles. Se eles já estão numa fase em que sabem lidar com isso, prende-se com o que eu lhe estava a dizer ainda se consegue ir gerindo, mas se estão numa fase inicial em que dizem: - Professor venha cá! - e eu digo-lhes: - Espere um bocadinho! - e eles não são capazes de esperar torna-se mais complicado” (F1).

A diversidade etária que se encontra nos cursos poderá constituir uma limitação porque, ao serem integrados jovens mais novos do que outros nos mesmos cursos, é possível observar, no seio do mesmo grupo, níveis de maturidade e vivências diferentes.

“Também limitador, por vezes, é a heterogeneidade de idades que temos num curso, tanto temos mais velhos num B2, com mais novos num B3. A diferença de idades leva a diferença de maturidades” (F3).

Pelas imposições institucionais, o participante F3 considera que há conteúdos que estão desadequados porque há abordagens que se têm que fazer sem poder recorrer aos materiais necessários por questões de segurança.

“Mudava o programa da disciplina de (...) porque há coisas aqui que não podemos fazer por ex. uma das unidades inclui o uso do telemóvel, não podemos ter aqui, há muitas coisas no programa que são impraticáveis aqui por ex. o uso da internet, criação de email, que era muito importante alguns deles até já sabem, ensiná-los a fazer pesquisa, são coisas que não posso fazer, tudo o que seja ligado à internet. (...) Bastava fazer uma pequena adaptação. (F3)

À semelhança do que aconteceu com as limitações dos CEFA desenvolvidos no CEO, as mais-valias identificadas relacionam-se com as enunciadas pelos participantes no seu desempenho profissional com estes formandos. Assim foi, novamente, salientada, pelo entrevistado F1, a noção mais real do mundo do trabalho, de suma importância, porque poucos formandos terão contactado com esta realidade no exterior.

O F2 lembrou as competências profissionais que esta modalidade formativa desenvolve nos formandos, uma vez que poderá funcionar como um recurso viável na sua vida fora do CEO.

“(...) comecem a ter a perceção do que é trabalhar, a maior parte deles nunca trabalhou, nunca teve que ganhar dinheiro a trabalhar, portanto não tem sequer esta perceção. Muitos deles não têm a perceção de quanto é que as coisas custam, não têm a perceção do valor real das coisas, muitos deles não sabem qual é que é o salário, quanto é que ganham, quanto é que podem produzir” (F1)

“Mas eu penso que é muito importante porque ganham competências numa área profissional, porque se adquirirem a certificação penso que aqui se faça um grande esforço mesmo quando o jovem está para sair de se tentar ao máximo que ele vá com o máximo de unidades, o máximo de formação que conseguir no tempo que está aqui. Inclusive aconteceu em outubro a uns jovens, antes de saírem, foi-lhes dado mais aulas por semana para tentar que os jovens que saíssem fossem com a certificação, e isso é importante porque quando eles forem integrados na vida ativa, ou na vida lá fora, alguns deles podem vir até a desempenhar uma atividade (...)” (F3)

O participante F5 lembra a interdisciplinaridade e o carácter interventivo das equipas pedagógicas dos CEFA do CEO com outras entidades, prática que se afigura muito positiva ao estimular estes jovens para uma participação ativa. Esta atitude visa o seu envolvimento em diversos projetos e o consequente desenvolvimento de competências.

“Eu acho que é positivo. A questão da interdisciplinaridade (...) outro aspeto é o CEO ser muito ativo nesta matéria, tentamos participar nos vários concursos, que nos são mandados de várias entidades. Acho que somos muito participativos, e isso também é bom para os jovens, é mais uma motivação para eles no sentido da participação, e também desenvolve competências, a vários níveis, nas várias áreas (...) temos um projeto que é *Mais vale um livro na mão*, temos umas caixinhas nas salas com livros, e eles requisitam para levar para a unidade” (F5).

O balanço final que estes participantes fazem desta modalidade de educação e formação desenvolvida no CEO vem ao encontro do que cada um foi proferindo nos seus discursos. Perante o exposto apresentamos os dados por ordem decrescente de

satisfação dos entrevistados. O participante F5 faz um balanço muito positivo reiterando a questão da intervenção ativa.

“Acho que é bastante positivo, acho que somos bastante intervenientes, e tentamos fazer ver aos jovens que realmente é importante participar nas várias atividades que o CE promove, a escola xxxx e as várias instituições” (F5).

Os participantes F1 e F3 consideram positiva esta prática formativa. O primeiro tem esta opinião atualmente, provavelmente, pelos formandos com que está a trabalhar, que são bons. Volta a lembrar a sua adequação para o nível B3.

O entrevistado F3 corrobora com o parecer anterior, mas sente que é por pensar que lhes pode ser útil.

“Já fiz diferentes balanços (risos), neste momento faço um balanço positivo. Se me tem perguntado há dois anos ia dizer-lhe: - Isto é uma desgraça, não sei porque é que gastam este dinheiro!! - Neste momento, se calhar tem que ver com as turmas e com os cursos que dou, neste momento apanho malta boa (...) No B3 não sinto que se force muito esta modalidade para os jovens (...)” (F1).

“O balanço é positivo, estou a gostar da experiência, e aquela ideia de podermos estar a fazer algo de positivo por estes jovens, no fundo nós aqui podemos ser um exemplo para eles, nós somos o mundo deles aqui, devemos dar-lhes afetividade” (F3).

O participante F4 finaliza com um parecer médio para os CEFA enquanto possibilidade educativa e formativa para estes jovens.

“Médio” (F4).

Comparativamente com outras modalidades de ensino, para o informante F2, este percurso não é o mais adequado a esta população.

“Não é o melhor, depois de conhecer outras modalidades de ensino acho que os cursos EFA não são o mais adequado” (F2).

Terminada a apresentação dos dados obtidos com os nossos participantes, procederemos, na seção seguinte, a uma análise comparativa dos mesmos.

## **2 - Discussão dos dados**

No início deste capítulo procedemos à análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas aos nossos participantes. De seguida apresentamos uma síntese

comparativa e conclusiva das informações facultadas pelos dois grupos selecionados para o estudo, diretoras do CPJ e do CEO e formadores do CEO.

Esta visão global pretende evidenciar as principais ilações e inquietações emergentes dos dados obtidos que serão, sempre que pertinente, relacionados com alguma legislação e literatura sobre o tema em estudo.

A generalização de conclusões não é nossa intenção, pois apenas se deseja tentar esboçar um quadro relativo aos CEFA desenvolvidos em contexto de CE, concretamente no CEO, podendo contribuir para o conhecimento desta realidade e enriquecer o campo da investigação. Portanto, nesta etapa, seguiremos a lógica de organização dos dados na fase da análise e apresentação dos mesmos.

No que se refere à distribuição dos CEFA para qualquer CE do país, aferimos, pelas palavras das duas diretoras, que o poder de decisão pertence ao CPJ e à DGRS, que em conjunto elaboram, anualmente, o Plano de Formação, onde ficam contemplados todos os cursos que foram aprovados para os CE. Contudo, a sua distribuição está envolta em muitas imposições devido à própria especificidade destas instituições. Portanto, são tidos em conta muitos fatores, como a análise dos níveis escolares mais deficitários, uma vez que o CE tem que aferir quais as habilitações escolares dos jovens para que o seu PEP vise também colmatar todas e quaisquer lacunas que se verifiquem neste âmbito, ao abrigo do artigo 171, nº3 b) da LTE.

A condicionante financeira subjaz a muitos fatores preponderantes para uma adequada distribuição, como a existência de secções montadas e as necessidades dos próprios CE. Assim, o desejável será que as saídas profissionais dos cursos possam contribuir para a manutenção e criação de infraestruturas.

A possibilidade de inserção profissional, tendo por base, ainda que em termos meramente orientadores, o documento criado pelo IEF<sup>34</sup>, que guia as diversas entidades formativas para a escolha de cursos com saídas profissionais prioritárias, é uma condição crucial, que levou à substituição de cursos a que o mercado de trabalho quase não dava resposta em termos de empregabilidade, por outros que possibilitam uma maior inserção profissional.

Esta modalidade formativa, pela sua abrangência teórica e prática proporcionará, aos formandos, mais ferramentas que lhes poderão ser úteis no exterior.

---

<sup>34</sup> Consultar em:

[http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Documents/Cursos\\_Aprendizagem\\_Regulamento\\_Especifico\\_2012/Procedimentos\\_tecnico\\_pedagogicos/RE\\_APZ\\_2012\\_Anexo\\_1\\_areas\\_prioritarias\\_2012\\_v12-07-06.doc](http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Documents/Cursos_Aprendizagem_Regulamento_Especifico_2012/Procedimentos_tecnico_pedagogicos/RE_APZ_2012_Anexo_1_areas_prioritarias_2012_v12-07-06.doc)

O desejável também seria que os cursos fossem ao encontro dos gostos e aptidões dos jovens, contudo isso nem sempre é possível por todas as limitações enunciadas.

Na tentativa de respeitar estes condicionalismos, bem como o tempo das medidas, estão a decorrer no CEO cursos muito técnicos, como: B2 – Operador de Jardinagem; e B3 - Instalador e Reparador de Computadores; Operador de Manutenção Hoteleira; e Marceneiro.

Do exposto verifica-se que o CPJ não tem uma missão fácil em termos de gestão da formação, como transparece nas palavras da participante D1: “Portanto, o CPJ, na realidade, sendo um Centro de Formação, não tem nunca uma atividade que possa ser equiparável a outros Centros de Formação, porque tem aqui muitíssimos constrangimentos com os quais tem que lidar e que condicionam à partida a seleção dos cursos.”

Os CEFA em CE, concretamente no CEO, iniciaram-se precisamente em 15 de setembro de 2008, tendo existido anteriormente outra modalidade educativa que era o Ensino Recorrente, que respondia apenas às exigências escolares. Relativamente à formação, que se operacionalizava nos CE, esta não conferia qualquer tipo de certificação e era unicamente *Pré-profissionalização em Atelier Polivalente e Formação Tecnológica de Jovens*.

Estas informações permitem-nos aferir que a preocupação em proporcionar a estes jovens formação prática já antecede a implementação dos CEFA, vindo isto ao encontro das opiniões favoráveis de todos os participantes, quanto à importância da vertente tecnológica dos cursos.

Uma certeza atual é que esta modalidade formativa ainda só confere equivalência escolar ao 2º e 3º ciclos, contudo as palavras da participante D1 revelam uma hipótese de iniciar, em breve, um EFA de nível secundário. Este intento ainda não é uma realidade porque, mais uma vez, se verificam alguns constrangimentos legais e institucionais para que estes se implementem no terreno. Lembremos o nº 9 do Despacho Conjunto nº 23038/2009, que refere que nos cursos tem de existir no mínimo cinco formandos, mas em casos excecionais poder-se-á ter um número inferior. Esta exigência que tem sido difícil de cumprir, porque os jovens necessitados destes níveis escolares, no contexto nacional, têm sido poucos o que não tem justificado a logística que implicará, como terem que estar todos concentrados num único CE.

Esta situação não se tem revelado problemática porque existem respostas alternativas dentro e fora dos CE, permitindo, aos que reunirem os requisitos

necessários, frequentar outras entidades educativas e formativas no exterior. Para os que não puderem existe a possibilidade de realizar o Processo RVCC, situação que se verifica no CEO. Esta alternativa também é um recurso para os que não consigam completar um percurso, devido à brevidade das medidas, ou ao seu termo antes de o curso terminar. Relativamente a esta hipótese saliente-se que se apresenta como resposta exclusiva para maiores de 18 anos, que é a idade mínima obrigatória para frequência desta tipologia de processo educativo e formativo.

Um outro aspeto que gostaríamos de salientar é que a prática em contexto de trabalho é desenvolvida, maioritariamente, dentro dos CE, o que acontece também no CEO, e que é contemplada no nº 10 do Despacho Conjunto nº 23038/2009. Como já se aludiu, estas instituições beneficiam destas práticas que são reais, ainda que não sejam desenvolvidas em contexto empresarial no exterior, uma vez que os formandos desenvolvem trabalho concreto relacionado com as saídas profissionais. Muitas situações podem ser colocadas à disposição pelos CE, como por exemplo arranjar ou criar um jardim, fazer consertos ao nível da canalização, de pinturas exteriores e interiores, entre outras, o que favorece todas as partes envolvidas na formação, pois os formandos são confrontados com casos reais e, conseqüentemente, o CE usufruirá da sua resolução.

Segundo as informações facultadas pela participante D1, esta tendência já se está a alterar em alguns CE, porque já se encontram jovens, não do CEO, a realizar a Prática em contexto de trabalho no exterior. Esta mudança será muito benéfica, porque, apesar dos formandos praticarem dentro dos CE, a falta de contacto com a realidade do mercado de trabalho poderá ser uma lacuna grave na preparação destes jovens para o mundo exterior. Salientemos o facto de muitos nunca terem trabalhado, ou se o fizeram terá sido algo clandestino ou pouco estruturado, na base do *biscate* ou da ajuda a outras pessoas, até porque não tinham idade para tal responsabilidade.

Para se ser formador nestas instituições e desenvolver um bom trabalho humano e técnico com estes formandos em concreto, contribuindo para a sua educação para o direito, é necessário ser dotado de determinadas características e respeitar o que são condições essenciais, que se agregam à competência técnica. Das mais destacadas pelos participantes salientamos o conhecimento geral dos contextos que envolvem estes jovens, bem como ter a noção clara do objetivo e funcionamento dos CE.

Este conhecimento sistémico é crucial para que o formador adeque a sua postura profissional ao objetivo que esta intervenção legal pretende exercer nestes jovens.

Perante esta realidade, o formador tem que ter uma intervenção assertiva doseada de firmeza e afeto, contribuindo para a mudança positiva destes jovens, que evidenciam competências pessoais, sociais e educativas deficitárias. Esta atitude vem ao encontro do que Thornberry e Krohn (2004) defenderam relativamente à necessidade de monitorizar e reforçar comportamentos pró-sociais, que a fragilidade ou incapacidade do meio onde estiveram inseridos não conseguiu promover neles.

Sendo a carga horária destes cursos muito intensa, que ocupa a maior parte do dia destes jovens, o contacto com os formadores é constante, com alguns é mesmo diário, o que faz com que estes profissionais se apresentem como uma referência para estes formandos, alguém que eles devem admirar e querer imitar pelas suas qualidades. Tal realidade não era a sua [destes jovens], pois a sua imitação social e os seus grupos de pares não se apresentavam como modelos construtivos, benéficos, porque os seus exemplos e a pertença a grupos delinquentes encorajam, recompensam e apoiam as tendências do indivíduo para comportamentos antissociais (Fergusson et al., 2000, citado por Carroll et al., 2004).

A disponibilidade pessoal e profissional dos formadores é uma característica que subjaz ao sucesso destes cursos, porque, sendo esta população muito peculiar e por norma muito conflituosa, impulsiva, que apresenta baixos níveis de empatia, exige a estes educadores uma grande gestão de conflitos, paciência e capacidade de espera, para que as suas práticas exerçam algum efeito, quer ao nível das relações humanas, quer do desenvolvimento de competências escolares e profissionais.

Das palavras dos entrevistados percebemos que a experiência prévia com públicos jovens conotados de ‘difíceis’, contribui para uma melhor perceção do tipo de trabalho que se deverá desenvolver com estes formandos em concreto, que poderá ser algo facilitado, uma vez que o facto de estes estarem institucionalizados, sujeitos ao cumprimento de inúmeras regras, acaba por controlar, de alguma forma, o seu comportamento, influenciando o seu consequente desempenho. Não esqueçamos que estes são obrigados a ser assíduos, pontuais e bem comportados, sob pena de a sua conduta dentro da instituição poder influenciar a avaliação de que são alvo diariamente a nível institucional.

Pela exigência exposta que se impõe aos formadores dos CE, a manutenção das equipas pedagógicas seria desejável. Sendo a capacidade de adaptação, que estes profissionais vão desenvolvendo, gradual, quando se adaptam bem aos formandos e ao sistema será aconselhável a sua permanência. Esta continuidade vem ao encontro do que

Ávila reforça em algumas das suas propostas para estes cursos (Ávila, 2004, citado por Cavaco, 2009).

Esta situação vai-se conseguindo no CEO, porque a maioria dos formadores da componente tecnológica, que são contratados pelo CPJ com algumas indicações dos CE, e da formação base, que são colocados pela escola com que estabeleceram o protocolo, têm sido os mesmos. Contudo, também vão ocorrendo algumas alterações por diversos motivos, como a existência de professores contratados que podem não ficar no ano seguinte colocados na mesma escola, a não adaptação dos mesmos à realidade do CE, o surgimento de doenças, outras alternativas profissionais, entre outros. Desde que as mudanças sejam benéficas para o processo, elas tendem a ser sempre apreciadas positivamente por todos os intervenientes.

As asserções dos participantes evidenciam a dificuldade que existe em adaptar os Referenciais de Competências-Chave a estes formandos, porque, apesar de terem consciência de que são instrumentos orientadores, que devem ser adaptados e reajustados a cada público, como defende Amorim (2006), estes profissionais encontram alguns problemas decorrentes da heterogeneidade dos formandos. Estes apresentam-se díspares ao nível da faixa etária, das capacidades de aprendizagem, das vivências, dos conhecimentos que já possuem, obrigando a uma, quase, individualização dos percursos, porque estes são muito pouco autónomos tendo que ser, constantemente, dirigidos e acompanhados.

Apesar do número reduzido de formandos que se possa ter nas sessões, o trabalho dos formadores não está muito facilitado, porque a maioria destes jovens é muito imatura, apresentando uma, ainda, curta história de vida, mas que é intensa em vivências desestruturadas e práticas antissociais e delinquentiais, sem muitas experiências sociais, culturais, profissionais e escolares organizadas e contínuas. Esta realidade implica um esforço acrescido, porque se por um lado se deve valorizar a continuidade da aprendizagem face às anteriores experiências dos formandos, também se reconhece a necessidade de rutura face a essas práticas, no sentido de se aprender algo de novo que conduza a verdadeiras e positivas transformações.

Tal conceção do possível percurso educativo e formativo de jovens, jovens adultos e adultos com estas características vem ao encontro do que Marques e Cunha (2007) defendem relativamente à importância de sensibilizar os formandos para a promoção de aprendizagens que conduzam a mudanças, face aos seus anteriores comportamentos, condutas e práticas vivenciais. Para que isto aconteça será importante

salientar o que Berger (1991) defendeu ao enunciar que as práticas educativas e formativas se devem deslocar para o domínio das interrogações sobre o sentido, sobre o valor de um percurso, através da consciência que o indivíduo tem deles” (Berger, 1991, citado por Correia, 2008, p. 70).

Acresce a este cenário alguns problemas do foro psíquico evidenciados por alguns jovens, bem como a falta de pré-requisitos ao nível da leitura e da escrita que alguns deles apresentam face a outros que já leem e escrevem sem grandes limitações.

Por estas razões, alguns participantes consideram que a adaptação dos CEFA a este público é possível, mas talvez forçada, porque tudo será desenvolvido na base do que vão fazer e encontrar no futuro, e não partindo essencialmente do que já fizeram e experienciaram como acontece com os adultos, para quem estes cursos foram pensados.

A estratégia utilizada pelas equipas formativas do CEO subjaz ao princípio dos CEFA, que declara que a base de coerência entre as quatro áreas de competências-chave constantes no RCC, incluindo a formação tecnológica, é assegurada por um conjunto de Temas de Vida que representam temáticas de natureza transversal, significativas para os formandos de cada grupo. Esta prática remete-nos para os temas geradores defendidos por Freire (2005). Estes operacionalizam-se no terreno integrando os conteúdos propostos em cada domínio com a história de vida dos jovens, com o recurso a outras entidades e outras pessoas do mundo exterior, conferindo um carácter mais realista e holístico a todo o processo formativo.

Esta prática é crucial para que estes formandos percebam e verifiquem que a panóplia de informações que lhes é facultada nos diferentes domínios é importante, porque estas não são estanques, são sim transversais a muitas áreas do conhecimento, encontrando-se interligadas. O sucesso desta interdisciplinaridade está condicionado ao desempenho de todos os intervenientes no processo formativo: formadores, mediador, formandos, CEO, e demais elementos que interfiram nas atividades propostas.

Reitere-se que ao mediador cabe um papel base em toda esta articulação, embora o seu trabalho em CE seja muito exigente, porque a este são conferidas responsabilidades: formativas, ao ter a seu cargo o módulo de Aprender com Autonomia; escolares, ao lecionar aulas de apoio e ser formador noutros cursos; de mediação, com toda a exigência que esta atividade acarreta; a que acresce a operacionalização de outros projetos que estejam em curso no CE.

Sendo o desempenho dos formandos um fator central destes percursos educativos e formativos, é crucial motivá-los para a sua frequência, uma vez que o seu

percurso escolar se tem pautado, maioritariamente, por abandono precoce das instituições tradicionais de ensino, insucesso e sentimentos de rejeição para com o sistema em geral. Por vezes, acresce a esta conjuntura o facto de estes, nos CE, nem sempre ingressarem em cursos cujas saídas profissionais se revelam do seu agrado, o que não se verifica muito no CEO. A consciência desta realidade obriga os formadores a recorrerem permanentemente à sua capacidade criativa e inventiva, para diversificarem tarefas, facultar informação que se revele agradável e familiar para os formandos, tentando desenvolver uma atitude, atrever-nos-íamos a denominar, de quase heroica, pelo menos numa fase inicial.

Se a maioria destes formandos, quando ingressa nos cursos, não está habituada ao cumprimento de regras, como estar muito tempo concentrado numa mesma atividade, estar fechado, etc., acreditamos que o panorama não será o mais sedutor para estes profissionais até conseguirem que os jovens evidenciem mudanças positivas mais ou menos estáveis no comportamento, iniciando-se o que se designa de aprendizagem, segundo Knowles (1990). Como estratégias de motivação são desenvolvidas sessões mais práticas, que colocam os formandos a executar tarefas, pois estes não conseguem estar muito tempo centrados em trabalhos meramente intelectuais e teóricos, que não produzam efeitos imediatos.

A necessidade de aplicar os conhecimentos e de verificar a sua aplicabilidade prática motiva-os, promovendo a sua aquisição. Estes conhecimentos, porque se adquirem na ação e se poderão aplicar noutras situações futuras, remetem para o que Bellier (1999) denominou de conhecimentos procedentes, enunciando que estes, na realidade, são mais facilmente memorizados.

A exemplificação surte, igualmente, um efeito muito positivo para incentivar a participação ativa dos formandos, pois proporciona a visualização da execução de determinadas tarefas, bem como funciona de estímulo, porque se o formador faz, não manda só fazer, e eles acabam por colaborar. Aqui está uma forma de contornar a ideia de autoridade, à qual estes jovens são muito resistentes, bem clarificada nas palavras do participante F1: “Só conseguia começando eu a trabalhar (...) e eles lá diziam: - Dê cá isso que eu faço!” (F1).

O emprego das novas tecnologias ao serviço da formação tem sido uma constante com resultados muito satisfatórios no terreno. Suma importância é conferida ao reforço positivo que contribui para a consciencialização dos formandos de que têm potencialidades, capacidades para produzir algo bom, útil e bonito. Esta prática também

é defendida por Vaz (1998), tendo em vista a promoção e o fortalecimento da autoconfiança e do autoconceito destes jovens, por razões positivas.

A valorização dos conhecimentos e das competências adquiridas e ou desenvolvidas liga-se ao que Fernández (2008) expôs sobre os fundamentos dos CEFA, explicando que estes devem privilegiar os conhecimentos e as competências dos formandos que já possuem ou que foram adquirindo e desenvolvendo.

Estas possibilidades facilitam, conseqüentemente, a produção de trabalho e fomentam o investimento pessoal profissional. Portanto, concluímos que as estratégias usadas na formação destes jovens se relacionam com os domínios e com o que cada formador considera mais eficaz para o alcance de determinado objetivo [face ao que lhe é permitido] não existindo uma prescrição fixa e rígida das mesmas.

Neste contexto concreto de CE, os formadores ainda têm ao seu alcance, em casos extremos, o argumento da avaliação. Lembremos que o sistema impõe que estes avaliem os formandos, no fim de cada sessão, numa escala comportamental, que será facultada à equipa técnica do respetivo CE, podendo influenciar a avaliação diária de que eles são alvo institucionalmente.

Os elementos de avaliação privilegiados pelos formadores do CEO são, maioritariamente, a evolução comportamental, a observação da realização dos trabalhos propostos e as avaliações sumativas. A valorização da evolução ao nível do saber ser e do saber estar, destes jovens em concreto, vem ao encontro do que defende Bellier (1999), ao considerar que o comportamento também é encarado como um fator primordial neste modelo de competências, que engloba um processo combinatório de mobilização de características pessoais, atitudes, motivações e comportamentos para responder mais eficazmente a determinada situação (Alcoforado, 2001).

As outras duas componentes da avaliação tornam este processo mais justo, em nossa perspetiva, porque a observação de todo o trabalho produzido permite ao formador aferir em consciência os conhecimentos adquiridos pelos formandos, facilitando a validação final. Portanto, verificamos que os formadores têm uma preocupação em que esta seja verdadeiramente contínua, vindo ao encontro do que é defendido para estes cursos neste contexto (ANQEP,IP)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> No que respeita à avaliação, a ANQEP, IP, refere que esta deve ser processual, orientadora, qualitativa e descritiva, diversificada e transparente, destinando-se a informar o adulto sobre o seu progresso e situação, e a melhoria da qualidade do sistema. Também sumativa, servindo de base à tomada de decisão sobre a certificação final.

Concordamos com a prática implementada pelo participante F1 que diferencia a avaliação em função do patamar em que se encontram os jovens, porque, devido à mobilidade dos formandos, é possível ter num mesmo curso formandos recém-chegados e outros que já estão há algum tempo neste contexto, facto que na sua perspectiva inviabiliza a mesma exigência para todos os formandos, defendendo que os mais antigos têm que produzir muito mais trabalho, ser mais empenhados e responsáveis, bem como ajudar os colegas que chegam. De outra forma, poderia praticar algumas injustiças na avaliação dos mesmos, o que não seria bem aceite por nenhum formando, muito menos por estes em concreto.

Estas informações serão abordadas numa reunião mensal com a presença de toda a equipa formativa e o técnico do CEO, responsável pela formação, para avaliar os formandos em termos formativos. Esta avaliação revela-se igualmente importante para a situação judicial dos jovens, uma vez que nos relatórios de avaliação periódicos, que se têm de enviar para o tribunal, também é documentado o seu percurso escolar atual.

Este movimento dos jovens, imposto pelo sistema, é considerado pelos formadores como um dos principais entraves ao seu desempenho profissional em CE, porque a entrada e saída de jovens dos cursos obriga estes profissionais a fazer uma boa gestão do desenvolvimento das sessões, porque para alguns pode ser uma primeira abordagem aos conteúdos, para outros será um desenvolvimento e para outros talvez o fim, a curto prazo, do seu percurso formativo.

Acresce a esta dificuldade a necessidade de validar Unidades de Competência (UC), ou Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), que já terminaram, a alguns formandos que nunca as frequentaram em algum CE, bem como a saída de jovens sem completar o percurso. A respeito destas limitações recordemos as palavras da participante D1, quando refere que, atualmente, se deve utilizar os chamados planos de recuperação para dar resposta a muitos destes casos enunciados, não limitando tanto a conclusão integral dos processos.

A restrição da utilização de determinados materiais, em prol da segurança que impera nestas instituições, concretamente no CEO, em concomitância com alguma escassez de outros obriga, mais uma vez, ao recurso à criatividade dos formadores a que já se aludiu. Esta situação é transversalmente sentida, contudo, é mais problemática em determinadas áreas, porque limita a execução com sucesso de algumas tarefas consideradas importantes para o processo.

Este constrangimento é compreendido pelos formadores, que o aproveitam para mostrar aos jovens que nem sempre temos, na vida, o que é desejável, mas sim o que é possível, tendo que ser criativos e adaptáveis para enfrentar, de uma forma positiva e correta, as contrariedades a que se está sujeito no dia-a-dia. Em nosso entender, talvez esta atitude leve à alteração de esquemas de significado por parte dos formandos, em relação a um dilema desorientador extrínseco, proporcionando uma aprendizagem do tipo transformativo (Simões 2000).

Quando estes evidenciam alguma evolução ao nível do relacionamento humano, do autocontrolo, do desempenho escolar e profissional, isso significa que um dos maiores desafios destes profissionais foi alcançado. Grandes vitórias se encontram na maneira como certos jovens se começam a relacionar entre eles e com os formadores, mostrando maior abertura a uma proximidade relacional e mais afabilidade. Reitere-se que esta população é muito instável e que as atitudes que manifestavam, inicialmente, de impulsividade, rejeição e resistência a tudo e todos vão ocorrendo, ao longo do curso, mas com menos frequência.

Das asserções dos nossos participantes consideramos importante destacar a ‘esperteza’ de alguns formandos, que, apesar de não ser uma novidade porque terá sido uma característica que imperou na sua vida, não deixa de ser encarada como uma mudança, perante o quadro exposto de exibição de um estado de rebeldia e oposição com que iniciam os percursos, face à postura de cumprimento, aceitação e colaboração que vão evidenciando. Esta atitude pode revelar que as aprendizagens e evoluções manifestadas estão ao serviço do seu interesse, para que possam viver melhor no sistema enquanto a ele pertencerem.

Esta postura não será necessariamente negativa, porque não deixam de ser feitas aprendizagens, que ao serem verdadeiramente interiorizadas, se tornam transformativas. Isto vem na linha do pensamento de Mezirow (1990) que defende a existência de um tipo de conhecimento do qual resulta uma aprendizagem instrumental, que objetiva controlar o ambiente e é orientada para a resolução de problemas.

As expectativas que os formandos têm em relação à frequência dos cursos estão intimamente relacionadas com os próprios jovens e com a perceção que têm do seu futuro. Se, por um lado, os vão começando a valorizar chegando mesmo a encará-los como uma salvação, como um fator preponderante para uma mudança positiva na sua vida, também existem os que não mudam de opinião, nem postura, continuando a pensar que tudo estará igual quando saírem e que as oportunidades serão as mesmas. O

receio de não concluírem os cursos dentro do CEO, porque a medida cessa antes, é um fator que deixa muitos jovens reticentes e receosos, uma vez que ali sentem que são valorizados, que gostam do que estão a desenvolver, e que lá fora o insucesso foi uma constante. É importante lembrar que, habitualmente, são desenvolvidos esforços pelas equipas técnico-pedagógicas para que os jovens terminem os percursos antes de saírem em liberdade.

Esta modalidade formativa é passível de ser adequada a estes jovens, porque a sua estrutura de UC's e UFCD's independentes permite-lhes irem validando unidades mesmo que se movimentem entre CE, facilitando a conclusão, pelo menos do percurso escolar, sem prejuízo para as unidades validadas na(s) componente(s) tecnológica(s). Esta mobilidade entre CE pode significar mobilidade de cursos com saídas profissionais diferentes, porque os jovens podem-se deslocar para um CE onde não exista o curso que frequentavam antes, tendo que ingressar noutra que confira o nível escolar necessário.

Esta adequação também passa pela já referida adaptação dos referenciais, tendo que ser simplificados e muito ajustados aos interesses e gostos destes jovens, que não são adultos, nem têm vivências, hábitos, ou práticas onde predomine a assunção de responsabilidades socialmente aceites e legais. A validação da totalidade das unidades propostas, principalmente na componente tecnológica em B2, não pode ser imperiosa, caso contrário serão formados maus profissionais, ao invés de bons ou que tenham competências técnicas suficientes para desenvolver a atividade profissional.

Esta perceção é comum a outras pessoas, como refere Cavaco (2011): “o Referencial de Competências-Chave revelou-se um importante instrumento de trabalho, mas na opinião de vários interlocutores deve ser alvo de aperfeiçoamento e adequação” (p. 301).

A dupla certificação apresenta-se como a mais-valia destes percursos, uma vez que possibilita uma habilitação escolar e uma qualificação profissional em simultâneo. Esta realidade vem ao encontro do gosto dos formandos, contribuindo para a alteração da imagem negativa que estes criaram do processo educativo e instrutivo, incrementando uma atitude mais participativa. Esta dupla vantagem corrobora com o que a autora Raquel Oliveira (2004) expõem, quando afirma esta conjugação da obtenção de um nível de escolaridade com uma qualificação profissional atrai mais os formandos e apela à sua participação no desenho do seu percurso formativo.

Relativamente à importância que estes cursos têm no âmbito dos Programas Educativos desenvolvidos nos CE, particularmente no CEO, estes são apreciados como

uma componente importante do conjunto de possibilidades que os integram, ainda que toda a conjuntura só tenha sentido se houver uma intervenção sistémica. Sendo estes programas compostos por muitas intervenções de suma importância para a educação dos jovens para o direito, e tendo os CEFA uma carga horária muito exigente, é fundamental o contributo que estes dão para o intuito geral da intervenção institucional.

Esta cooperação, de CE e CEFA, estende-se ao nível do cumprimento de horários e de regras; do desenvolvimento de práticas de relacionamento interpessoal; da possibilidade de contactarem com assuntos de diferentes áreas, proporcionando aos formandos uma cultura mais geral; do desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, cruciais para a vida em sociedade; do fomento de uma maior proximidade com o mundo do trabalho, elucidando-os para muito do que lhe está inerente. Enfim esta dupla certificação pode representar, em nosso entender, um contributo diversificado para a reabilitação destes jovens e, conseqüentemente, uma melhor estratégia para a sua (re)inserção no mundo exterior.

Salvagarde-se o facto de nem todos os jovens se terem encontrado totalmente inseridos em alguns dos principais vetores da sociedade, como por exemplo no mercado de trabalho, porque muitos não têm idade legalmente aceitável para terem passado por essa experiência; em termos familiares, uma vez que existem jovens nos CE que foram abandonados pelos progenitores, tendo sido a sua guarda entregue a familiares ou a instituições que pouco cuidaram deles; e em termos escolares, porque lembremos que muitos destes jovens têm um percurso escolar pautado pelo insucesso e pela expulsão de vários estabelecimentos de ensino.

Uma certeza é que todos os jovens saem do CEO encaminhados a nível escolar ou profissional e que a (re)inserção socioprofissional da maioria se tem feito de uma forma positiva, verificando-se uma gradual adesão da comunidade exterior à sua inclusão na sociedade, não só em termos profissionais como ao nível de outras práticas, nomeadamente desportivas. Apesar da recetividade ser, maioritariamente, positiva, a participante D2 referiu que ainda se verificam alguns constrangimentos, não sendo a resposta generalizada. A mesma clarifica que esta situação não significa falta de vontade das instituições em colaborar com o CE, mas que é devida à atual situação de crise em que o país se encontra, o que, muitas vezes, as impossibilita de aceitar mais pessoas, principalmente para trabalhar.

Sublinhemos que este sucesso depende em grande parte dos próprios jovens, uma vez que o acompanhamento prestado fora dos CE termina pouco tempo depois de

encontrada uma resposta no exterior, tendo que ser estes a zelar pelo seu futuro. Será importante que estes sejam auxiliados por estruturas sociais coesas, que também vão sendo trabalhadas durante o decorrer da medida dos jovens, nomeadamente a estrutura familiar.

Do cotejo das informações facultadas pelos participantes, no que concerne à avaliação geral dos CEFA desenvolvidos em CE, aferimos que o balanço final é, maioritariamente, positivo, sem menosprezo de todas as situações que foram enunciadas. Salienta-se ainda como importantes as medidas que estão a ser paulatinamente implementadas, como a realização da prática em contexto de trabalho fora dos CE.

Apesar de não estar explicitamente relacionado com esta modalidade formativa que se operacionaliza nos CE, consideramos de extrema importância referir a impossibilidade de jovens com idades inferiores a 18 anos, que não completem os cursos nos CE, de os concluírem no exterior. Lembremos que esta modalidade se desenvolve nos CE por ser uma exceção à lei, oficializada pelo Despacho Conjunto 23038/2009, mas que não é extensível para o exterior destas instituições. Por este motivo a sua adequação pode estar comprometida, uma vez que os participantes consideram que sem esta possibilidade de continuidade no exterior, o seu prosseguimento nos CE não fará grande sentido.

## **Conclusão**

Da informação recolhida nos documentos consultados, relativamente ao contexto nacional, ao nível do que se passa nos CE em termos de educação e formação, com os pertencentes exclusivamente à realidade do CEO, concluímos que se verifica alguma satisfação por parte das pessoas com responsabilidade de direção e ainda dos formadores relativamente à operacionalização de CEFA's em contexto de CE. Da opinião perfilhada pelos participantes transparece que esta modalidade formativa se vai conseguindo adaptar a estes jovens em concreto, ainda que necessitando de muitos ajustes, principalmente ao nível dos RCC que estão muito adequados a adultos, uma vez que foram criados para eles, pressupondo e valorizando hipotéticas vivências dos formandos, que estes jovens do CEO quase nunca tiveram.

A maior limitação sentida para a eficácia da formação é a mobilidade dos formandos entre CE, dificultando, para os jovens a conclusão dos percursos, e para os

formadores a sequência lógica das sessões, obrigando a uma constante reorganização das estratégias a utilizar e conteúdos a abordar nas sessões. Para amenizar estas restrições existem os planos de recuperação que se apresentam como uma resposta bastante positiva. Reiteremos que a lógica das UFDCD's independentes é a que melhor responde a este movimento dos jovens, uma vez que lhes permite ir validando as unidades, facilitando a conclusão, pelo menos do percurso escolar, sem prejuízo para as unidades validadas na(s) componente(s) tecnológica(s).

A mais-valia referida unanimemente pelas pessoas entrevistadas é a dupla-certificação, porque se apresenta como uma dupla vantagem a curto/médio prazo para estes jovens, cujo envolvimento duradouro em atividades estruturadas tem sido inexistente ou temporário. A sua importância advém da promoção neles de competências escolares e profissionais, que poucas estes teriam até então, e que serão um ótimo recurso para a sua (re)inserção na vida em sociedade.

A referida leitura comparativa de informações permite-nos aferir que as práticas desenvolvidas no Centro que estudámos se inserem no que é executado a nível nacional, com a ressalva de que noutros CE já se vão implementando novas medidas que têm vindo a favorecer estes percursos. Acentuamos, a este respeito, a realização da prática em contexto de trabalho fora destas instituições, que em nosso entender muito beneficiará os jovens ao contactarem verdadeiramente com o mercado de trabalho.

Este trabalho de investigação terminará com uma conclusão geral da tese onde se fará referência a algumas limitações metodológicas e se lançarão propostas que possam contribuir para melhorar estes processos educativos e formativos desenvolvidos no CEO, que poderão ser extensíveis aos outros CE do nosso país.



## CONCLUSÃO GERAL

A prática educativa e formativa que desenvolvemos com públicos conotados e denominados como desfavorecidos contribui para a nossa incessante postura crítica perante as políticas e práticas educativas e formativas criadas para estes públicos. Se, por um lado, reconhecemos que muito do que tem sido implementado poderá ser benéfico, também verificamos a existência de diversas lacunas e limitações neste sistema.

Perante este trabalho de acompanhamento, observação e reflexão sobre as temáticas de educação, formação, aprendizagem, ensino, entre outras ousámos perceber como é que uma modalidade educativa e formativa criada para adultos, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA), se poderia operacionalizar e adequar a jovens que têm um percurso de vida não normativo levado ao limite, com práticas delinquentiais, contribuindo para a sua (re)inserção social.

Para o alcance deste escopo, entendemos ser pertinente fazer, na primeira parte da tese, uma revisão da literatura e uma análise legislativa bem como apresentar estatísticas relacionadas com esta temática. Esta pesquisa permitiu-nos concluir que a educação e formação profissional, em qualquer modalidade, têm sido prioritárias para as políticas públicas, porque se tem vindo a aferir, em termos teóricos corroborados com resultados práticos, que a junção da componente escolar com a profissional se apresenta como a solução mais atrativa e adequada para os que pertencem ao grupo dos excluídos desta sociedade global e em contínua metamorfose.

Sublinhemos que as constantes alterações implementadas se têm vindo a afastar das suas práticas iniciais que, implícita e explicitamente, eram de mera instrução ou ocupação temporária, aproximando-se, gradualmente, das que proporcionam uma verdadeira transformação, repleta de aprendizagens significativas ao nível dos vários domínios do saber.

Na segunda parte deste trabalho de investigação, imperou uma revisão de literatura sobre metodologia qualitativa, que foi fundamental para procedermos à conceção, planeamento e caracterização metodológica da nossa pesquisa. Para a obtenção dos dados necessários junto dos protagonistas selecionados como fontes privilegiadas de informação, optámos pela técnica da entrevista semiestruturada, criando, de raiz,

guiões para o efeito. Este trabalho foi muito árduo, implicando formulações e reformulações até se chegar ao que pensamos reunir um conjunto de questões pertinentes, tendo em vista o objeto do nosso trabalho. Tentámos fazer uma descrição pormenorizada destes procedimentos para que possamos facilitar o trabalho de novas investigações neste domínio, contribuindo igualmente para uma avaliação da fidelidade da nossa, por parte da comunidade científica.

Nesta fase estamos conscientes de que este trabalho apresenta algumas limitações, estando uma delas relacionada com representatividade dos participantes. O estudo centrou-se no Centro Educativo dos Olivais (CEO), ainda que tivéssemos informações relativas à realidade nacional, que nos permitiram melhor contextualizar esta instituição em particular, e o número de participantes entrevistados é reduzido, o que não nos permite generalizar conclusões delineadas.

O fator temporal restringiu a abrangência da investigação, porque um ano como limite para a realização, entrega e defesa de uma tese de mestrado revelou-se muito insuficiente para a produção de um trabalho teórico e empírico mais aprofundado. Não obstante, para reforçarmos a credibilidade das nossas conclusões, fizemos uma triangulação de dados obtidos entre os diferentes participantes, diretoras do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça (CPJ) e do CEO com os relativos aos formadores e ainda com algumas referências teóricas retiradas da literatura da especialidade consultada.

No que concerne aos objetivos formulados que entendemos serem cruciais para orientação da nossa investigação, consideramos que foram alcançados, pois as informações obtidas permitiram-nos conhecer o perfil do formador que desempenha funções no CEO; compreender o perfil dos formandos institucionalizados no CEO; perceber a dinâmica operacional dos CEFA desenvolvidos no CEO; averiguar a adequação dos CEFA aos jovens e jovens adultos que se encontram internados no CEO; identificar as perceções sobre o impacto que os CEFA exercem na vida futura dos jovens institucionalizados no CEO. Estes intentos foram conseguidos, ouvindo pessoas com responsabilidades de direção e ainda formadores.

As informações evidenciam, claramente, que os formadores, que desempenham funções no CEO, são pessoas adaptáveis, disponíveis e flexíveis, que gostam de trabalhar com esta população em concreto. Todos revelam bons conhecimentos da dinâmica dos CEFA, apesar de para alguns este ser o primeiro contacto profissional com este tipo de cursos.

A sua capacidade de intervenção e assertividade vai sendo uma constante, porque têm noção de que estes jovens, que não têm hábitos de estudo e de cumprimento de regras, testam habitualmente os limites impostos. Reconhecendo que a muitos formandos acrescem limitações cognitivas e afetivas estes profissionais vão doseando a sua postura de rigor com alguma afetuosidade e muita paciência, igualmente necessárias para a (re)educação da maioria destes jovens.

O destaque na adequação destes cursos a estes jovens em concreto, vai para a lógica de Unidades de Competência (UC) e das Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) que compõe estes percursos formativos, uma vez que se verifica uma grande mobilidade dos jovens entre CE, e a validação de unidades independentes responde positivamente a esta situação. Acresce a este cenário a interdisciplinaridade que está na base destes cursos, que promove a integração holística de conteúdos, formadores e formandos, desenvolvendo em todos um sentido grupal e de complementaridade. Esta transversalidade é, muitas vezes, extensível a outras entidades, personalidades e projetos alheios ao percurso formativo, mas que lhe vêm conferir realismo e facultar outras perspetivas sobre as diferentes temáticas.

Compõe esta conjuntura de mais-valias a dupla-certificação, permitindo a estes formandos uma certificação escolar e uma qualificação profissional em concomitância, num tempo que poderá ser ajustável à duração das medidas. Este fator é crucial para a sua futura (re)inserção, uma vez que podem sair com a escolaridade obrigatória e, os que tiverem idade, têm a oportunidade de iniciar a sua vida profissional.

Apesar da conceção geral de que os CEFA se podem adaptar a estes jovens, é importante salientar que estes necessitam de muitos ajustes, principalmente ao nível dos Referenciais de Competências-Chave (RCC) que estão muito adequados a adultos. Sendo a imaturidade um fator comum a estes jovens, que poucas responsabilidades devem ter assumido ao longo da sua ainda curta vida, e que desfrutaram até então de poucas aprendizagens positivas e benéficas para a sua inserção na sociedade, os formadores têm que ser muito criativos para que a abordagem de alguns conteúdos propostos lhes seja familiar, faça sentido para eles e que possa levá-los a atribuir-lhes utilidade futura.

Reitere-se que, embora estes profissionais tenham consciência de que os RCC são referências orientadoras, que não devem ser entendidas como imposições prescritas, em alguns domínios, muito do que é proposto nestes instrumentos está desfasado da

realidade destes jovens e do que é permitido desenvolver nos CE, concretamente no CEO.

A realização da prática em contexto de trabalho dentro dos CE, o que também acontece no CEO, é entendida como uma forte restrição ao contacto real com o mundo de trabalho, pela maioria dos jovens desconhecido. Não esquecemos no entanto os esforços que estão a ser implementados, no sentido de se tornar uma possibilidade viável a sua realização fora dos CE para todos os jovens que reúnam as condições necessárias.

Da reflexão que efetuámos em torno dos dados obtidos sobre o que fomos lendo e analisando para a realização deste trabalho de investigação, estamos conscientes de que muito ficou por investigar sobre o contributo dos CEFA para a (re)inserção dos jovens que se encontram institucionalizados em CE, em particular os do CEO. Contudo, acreditamos que os dados obtidos se revestem de grande utilidade para a compreensão desta realidade.

Neste sentido, consideramos pertinente sensibilizar todas as pessoas com responsabilidades neste domínio para alguns aspetos que nos parecem importantes, bem como propor algumas estratégias de intervenção, tendo em conta a especificidade desta população e destas instituições. De imediato, apraz-nos propor que sejam criados RCC específicos para estes jovens, porque, em primeiro lugar não são considerados adultos, em nada do que está inerente a esse conceito, quer seja ao nível da idade, da maturidade, das responsabilidades assumidas na vida, das decisões tomadas, das experiências e práticas estruturadas desenvolvidas e por eles usufruídas até então. Logo, o que atualmente é proposto nos vários RCC deve contemplar assuntos e propostas de trabalho pouco adequados a estes jovens formandos. Por outro lado as imposições institucionais limitam o uso de ferramentas e materiais específicos, que são indispensáveis para a abordagem de determinados conteúdos propostos.

Ainda que estes sejam meras referências, foram criados com o intuito de orientar os profissionais, e os próprios formandos, contudo, como aferimos pelas palavras dos nossos participantes, estes estão algo desajustados em certos domínios. Portanto, se não se puderem criar Referenciais de raiz para os cursos ministrados nos CE, sugere-se que as pessoas com responsabilidade de organização e decisão destes assuntos façam ou deleguem a realização de um trabalho profundo de análise aos instrumentos existentes para que se proceda às devidas alterações de unidades de competência, de critérios de evidência, conteúdos, propostas de trabalho que não se adequem a esta realidade.

Não podemos esquecer que a intervenção dos formadores, neste caso concreto, requer um grande investimento da sua parte para que o seu trabalho possa contribuir para a educação para o direito destes jovens, o que implica que estes, também, dediquem muito tempo da formação para a promoção da aquisição de competências e conhecimentos ao nível do saber-aprender, do saber-ser, do saber-estar e do saber-fazer. Este trabalho seria, com certeza, mais facilitado, se os RCC fossem orientados nesse sentido. Reitere-se que os atuais contemplam estes parâmetros, contudo não se verifica a exigência que estes jovens requerem, porque frequentaram poucos contextos que os ajudaram a desenvolver e aplicar essas competências. Lembremos que, a maioria, destes jovens são ainda muito novos e que as suas vivências não se ligavam a contextos organizados que promovessem a sua inserção social

Entendemos que estes cursos, que se denominam de Cursos de Educação e Formação de Adultos, que atualmente se apresentam como a única modalidade escolar e de formação profissional nos CE para estes jovens, que tanto estão habituados à rejeição, à falta de reconhecimento por motivos positivos, podem levá-los a considerar que o investimento em si, nomeadamente na sua reabilitação e (re)inserção social é tão mínimo que o sistema adaptou um percurso educativo e formativo criado para outro público que dista de si. Esta minorização da formação destes públicos parece ter seguimento na impossibilidade de os menores de 18 anos darem continuidade, no exterior, a um CEFA que tenham iniciado no CE, independentemente, da saída profissional em questão.

Urge por isso desenvolver uma resposta legal a esta grande limitação, que poderá passar, em nosso entender, pela extensão do carácter de exceção conferido aos CE para os Centros de Formação Profissional, do IIEFP. A nossa sugestão recai sobre estas entidades porque existem vários a nível nacional, o que facilitaria o ingresso destes jovens na sua área de residência. Reforça a nossa escolha o facto de serem entidades estatais, cabendo, essencialmente, ao Estado a responsabilidade para a (re)inserção destes jovens.

Estamos cientes de que estas sugestões poderiam contribuir para uma melhor intervenção educativa e formativa destes jovens, contudo sabemos que a sua totalidade a nível nacional rondará os 250<sup>36</sup>, o que, infelizmente, poderá não ser um número muito

---

<sup>3636</sup> Informação facultada pelo CPJ e já explanada na secção 1.2.2 do capítulo II desta tese

significativo para se mudar o que está instituído, até porque os cursos se têm operacionalizado no terreno.

Estando conscientes das limitações metodológicas do nosso estudo, consideramos pertinente a realização de mais investigações relacionadas com esta temática, que são escassas, talvez porque a existência dos CEFA em CE date de 2008, sendo ainda uma realidade recente. Contudo, em futuros trabalhos desta natureza será importante estender os estudos a outros CE, contemplando mais formadores, se possível de todas as áreas de formação de base e tecnológica, e, preferencialmente, que sejam igualmente auscultados os formandos, para que o conhecimento da realidade em causa seja mais abrangente, permitindo uma melhor atuação dos intervenientes nestes processos. Este trabalho mais profundo e amplo, que ainda está por fazer, poderá facultar dados cruciais que eventualmente justificarão a criação de raiz de uma modalidade educativa e formativa para estes jovens.

O acompanhamento, em termos longitudinais, do percurso de (re)inserção dos jovens na sociedade, depois do cumprimento da medida educativa de internamento, também poderia ser um estratégia metodológica importante para o desenvolvimento de pesquisas nesta área.

A realização deste trabalho revelou-se de grande regozijo pessoal e profissional, uma vez que contactámos com maior proximidade com uma realidade que desconhecíamos em termos profissionais, mas que muito nos tem interessado, porque, convém sublinhar, trabalhamos como formadora no âmbito dos CEFA desenvolvidos em Estabelecimentos Prisionais, concretamente com alguns adultos que no seu passado já estiveram institucionalizados em CE.

Ao elaborarmos a presente tese fomos obrigados a refletir no desenvolvimento da nossa prática profissional, na forma como a temos adequado ao nosso público, na sensibilidade que temos manifestado para com a história de vida de alguns dos nossos adultos, que muitas vezes já é tão sofrida, tão desestruturada, sem grandes referências positivas desde muito novos. Esperamos que esta oportunidade nos ajude a ser melhores profissionais, contribuindo para a (re)integração social de todos os formandos que necessitem.

**Bibliografia:**

- Afonso, H., & Gonzalez, A. (1996). Formação Profissional: pontes para a educação permanente. In *Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas* (pp. 141-154). Coimbra: Núcleo de Assistência de Psicologia e Formação de Adultos.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Alcoforado, J. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 67-83.
- Alcoforado, J. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade. Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional II)*, Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação (texto não publicado), Coimbra: Universidade de Coimbra/Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- Amorim, J. (2006). O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania. In *Cadernos de emprego e relações de trabalho* nº 5. Lisboa: MTSS, DGERT.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII), 255-267.
- Antunes, M. (2007). Apresentação. In M. Antunes (coord.) *Educação de adultos e intervenção comunitária II* (pp. 11-16). Coimbra: Almedina.
- Arnett, J. (2004). *Adolescence and Emerging Adulthood: A cultural approach* (2ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Arnett, J & Tanner, L. (2008). *Emerging adults in America: coming of age in the 21<sup>st</sup> century*. Washington: American Psychological Association.

- Baptista, A. (2000). Adolescentes delinquentes. Da perda de confiança e outros desafios. *Revista Infância e Juventude*, 2. Ministério da Justiça/Instituto de Reinserção Social.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Bellier, S. (1999). A Competência. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, 43-61.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação. Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Cabanas, J. (2006). Las bases éticas de la educación moral. *Psychologica* (número especial), 31-57.
- Caffarella, R. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers* (2<sup>a</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Carroll, A., Houghton, J. Hattien & Durkin, K. (2004). Comportamento anti-social nos jovens: o modelo dos objectivos de aumento da reputação. In A. Fonseca (Ed.), *Comportamento Anti-Social e Crime* (pp. 215-241). Coimbra: Almedina.
- Carvalho, M. (2002). Entre a vitimação e a delinquência: análise sociográfica da população de um colégio do Instituto de Reinserção Social. *Revista Infância e Juventude*. 2. Ministério da Justiça / Instituto de Reinserção Social.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Clark-Carter, D. (2010). *Quantitative Psychological Research* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Psychology Press.
- Correia, J. (2008). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação. In: Canário, R. & Cabrito, B. (orgs.). (2008). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp: 61 – 72). Lisboa: Educa.

- Danis, C. & Solar, C. (1998). *Apprentissage et Développement des Adultes*. Montreal: Les Éditions Logiques.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. [Edição eletrónica disponível em <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database>]
- Dias, M., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Faure, E. (1974). *Aprender a Ser*. Amadora: Bertrand.
- Fernández, F. (2008). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário & B. Cabrito (orgs.). (2008), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa
- Ferreira, J., & Ferreira, A. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista portuguesa de pedagogia*, 35, 119-159.
- Ferreira, J., & Jorge, A. (2008). Para a compreensão da adultez emergente em Portugal. *Psychologica*, 48, 159-166.
- Finger, M., & Asún, J. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto editora.
- Fonseca, A. (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXIV, 1, 2, e 3, 9-36.
- Fonseca, A. (2004). Diferenças individuais no desenvolvimento do comportamento anti-social: o contributo dos estudos longitudinais. In A. Fonseca (Ed.), *Comportamento Anti-Social e Crime* (pp. 413-448). Coimbra: Almedina.
- Freire, P., & Donaldo M. (1994). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (37ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Educação como prática da liberdade* (33ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Furtado, L., & Condeço, C. (2009). A reinserção pelo trabalho ou a importância do trabalho e da formação profissional na reinserção de pessoas sujeitas a medidas judiciais. *Ousar integrar – Revista de reinserção social e prova*, 3, 39-52.
- Gaffiot, F. (1998). *Dictionnaire Latin Français* (coleção nº 71, 52ª ed.). Milano: Rotolito – Pioltello.
- Gleitman, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, J. (1998). A “Pampaedia” no contexto da “De Rerum humanarum emendatione consultatio Catholica” de Coménio. *Humanitas*, L, pp. 733-751.
- Imaginário, L. (1999). *A valorização da formação profissional através da alternância*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, DGEFP/CIME.
- Josso, M. (2008). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (orgs.). (2008), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 115-126). Lisboa: Educa.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: a Neglected Species* (4ª ed.). Texas: Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Langdridge, D., & Hagger-Johnson, G. (2009), *Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology* (2ª ed.). England: Ashford Colour Press Ltd.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miro*. São Paulo: Cortez.
- Lodico, G., Spaulding, D., & Voegtler, K. (2006). *Methods in Educational Research* (1ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1987). *Ego Development* (5ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Lösel, F., & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In J. Coid & P. Farrington (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 130-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Porto Editora;

- Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marques, F., & Cunha, M. (2007). Práticas de educação de adultos numa organização local: da tradição pela formação standard a um modelo de abertura à educação popular. In M. Antunes (coord.), *Educação de adultos e intervenção comunitária II* (pp. 85-97). Coimbra: Almedina.
- Maslow, A. (1970). *Motivação e Personalidade* (2ª ed.). New York: Hasper & Row.
- Melo, A. (1996). Que educação de adultos para uma sociedade em mutação?, In *Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas* (pp. 19-26). Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.
- Melo, A., Coord.; Matos, L. & Silva, O. (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal (1999-2006)*. Lisboa: ANEFA.
- Melo, A. (2007). A Educação de Adultos em Portugal como um Projecto de Sociedade. Conselho Nacional de Educação. *Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). A adultez emergente: na fronteira entre a adolescência e a adultez. *Revista @mbienteeducação*, 2, 129-137.
- Natale, M. (2003). *La edad adulta: Una nueva etapa para educarse*. Madrid: Nancea, S. A. de Ediciones.
- Neves, T. (2008). *Entre educativo e Penitenciário. Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nunes, L. (2010). *Crime Comportamentos Criminosos*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Oliveira, A. (1996). *Aprendizagem auto-dirigida na adultez: Teoria, investigação e facilitação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Oliveira, A. (2002). O processo de individuação e as teorias de desenvolvimento da Identidade e do Eu: Até onde o olhar alcança. *Psychologica*, 30, 267-283.
- Oliveira, A. (2005). *Aprendizagem autodirigida – Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, R. (2004). Almejando o alargamento da participação dos adultos em actividades de educação e formação: o caso do modelo EFA. In L. Lima (org.). *Educação de Adultos. Forum III* (pp. 87-110). Minho: Universidade do Minho.
- Pedroso, M. (2011). *A percepção da comunidade escolar sobre o papel dos percursos curriculares alternativos na promoção dos projectos de vida dos alunos*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Rodrigues & Nóvoa, A. (2008). A eterna procura do trabalho na escola: O ensino profissional. In R. Canário & B. Cabrito (orgs.). (2008), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 7-14). Lisboa: Educa.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Morais Editores.
- Romão, J. (2001). O Círculo de Cultura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 123-147.
- Silva, A., & Rothes, L. (1998). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Silvestre, C. (2011). *Educação e Formação de Adultos e Idosos – uma nova oportunidade* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, A. (1979). *A educação permanente e formação dos professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Simões, A. (1989). O que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 23, 3-20.
- Simões, A. (1995). Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX(2), 3-23.

- Simões, A. (2000). Educação de adultos: Da aprendizagem formativa à aprendizagem transformativa. In A. Veiga & J. Magalhães (Orgs.), *Professor Doutor José Dias Ribeiro-Homenagem* (pp. 809-822). Braga: Universidade do Minho.
- Simões, A. (2001). Discurso de abertura das 2<sup>as</sup> Jornadas Modelos e práticas em educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXV (1), 7-11.
- Simões, A. (2007). O que é a Educação? In F. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (eds.), *Psicologia e educação – Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: Editora McGRAW-HILL de Portugal, lda.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (1994). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Thornberry, T., & Krohn, M. (2004). O desenvolvimento da delinquência: uma perspectiva. In A. Fonseca (Ed.). *Comportamento Anti-Social e Crime* (pp. 133-160). Coimbra: Almedina.
- Torres, R. (2010). Que educação para o direito? Da Lei Tutelar Educativa à intervenção educativa com delinquentes juvenis. *Revista Ousar Integrar – Revista de reinserção social e prova*, 7, 35-48.
- UNESCO (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (12<sup>a</sup> ed.) (pp. 10). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz, J. (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para activação de competências*. Coimbra: Dissertação de Doutoramento não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (2), 89-116.

- Vieira, C. (2011). *Relatório que inclui o programa, os conteúdos e os métodos de ensino das matérias da unidade curricular de Metodologia de Investigação II, do 1º ciclo de estudos em Ciências da Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments a guide for researchers*. London: Routledge Falmer.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods* (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousands Oaks: Sage Publications.

### **Legislação:**

Lei nº 166/99 de 14 de setembro.

Decreto-Lei nº176/2012 de 2 de agosto.

Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20 de novembro.

Despacho Conjunto n.º 998/2003 de 27 de outubro.

Despacho n.º 23038/2009 de 20 de outubro.

Portaria n.º 230/2008 de 7 de março.

Portaria n.º 283/2011 de 24 de outubro.

### **Webgrafia:**

<http://www.anqep.gov.pt/>

<http://www.cpj.pt/>

<http://www.dgrs.mj.pt/>

<http://www.ine.pt>

<http://www.rmoura.tripod.com/vidaadult.htm>

Moura, R. (1999). *A vida adulta: uma visão dinâmica*.

<http://www.unesco.org/pt/confinteavi>

**ANEXOS:**

**ANEXO 1** - Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3

- Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos S, tipos A, B ou C

**ANEXO 2** - Referencial de formação dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3

- Referencial de formação dos Cursos EFA - Percursos formativos S e S3, tipos A, B ou C

**ANEXO 3** - Movimento anual dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) frequentados pelos Jovens internados em Centro Educativo - 2011

**ANEXO 4** - Guião de Entrevista para a Sr.<sup>a</sup> Diretora do Centro Protocolar de Formação Profissional para o sector da Justiça – CPJ

**ANEXO 5** - Guião de Entrevista para a Sr.<sup>a</sup> Diretora do Centro Educativo dos Olivais (CEO)

**ANEXO 6** - Guião de Entrevista para os formadores do Centro Educativo dos Olivais (CEO)

**ANEXO 7** – Parecer das Orientadoras Científicas relativamente ao projeto de investigação

**ANEXO 8** – Respostas da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS)

**ANEXO 9** – Respostas do Centro Protocolar de Formação Profissional do Sector da Justiça (CPJ)

**ANEXO 10** - Exemplar do Protocolo de Investigação (Consentimento informado)

**ANEXO 11** - Matriz da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às Diretoras do Centro Protocolar para o Setor da Justiça (CPJ) e do Centro Educativo dos Olivais (CEO)

**ANEXO 12** - Matriz da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos Formadores do Centro Educativo dos Olivais (CEO)

## ANEXO 1

## Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3

## Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos S, tipos A, B ou C

Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3					
Durações máximas de referência (em horas) (a)					
Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação			Total
		Aprender com Autonomia	Formação de base (b)	Formação Tecnológica (b)	
<b>Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico</b>					
B1	< 1º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
<b>Cursos EFA de nível 1 de qualificação do quadro nacional de qualificações</b>					
B2	1º ciclo do ensino básico	40	450 (c)	350	840
B1 + 2	< 1º ciclo do ensino básico	40	850 (c)	350	1240
<b>Cursos EFA de nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações</b>					
B3	2º ciclo do ensino básico	40	900 (c)	1000 (*) (d)	1940
B2 + 3	1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c)	1000 (*) (d)	2390
<b>Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico ou ao nível 1 ou ao nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações</b>					
Percurso Flexível a partir de processo RVCC (b)	< 1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c) (e)	1000 (*) (d) (e)	(e)
A duração mínima da formação de base é de 100 horas.					
(b) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação, para horário laboral, e 3 horas, de 4 em 4 semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas					
(c) A esta carga horária poderão ainda acrescer entre 50 e 100 horas correspondentes às UFCD de língua estrangeira, caso o adulto revele particulares carências neste domínio.					
(d) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S - Tipo B são: - Cidadania e Profissionalidade: UFCD1, UFCD4 e UFCD5;- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD5; UFCD6 e UFCD7; - Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.					
(e) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S - Tipo C são: - Cidadania e Profissionalidade: UFCD1;- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7; - Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.					
(f) O número de horas é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.					
(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função de uma das componentes de formação, são consideradas as cargas horárias associadas especificamente à componente de formação de base ou tecnológica, respetivamente, acrescidas do módulo "Aprender com Autonomia" e da formação prática em contexto de trabalho, quando aplicável.					
(b) A duração mínima da formação de base é de 100 horas, bem como a da formação tecnológica.					
(c) Inclusão obrigatória de uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível B2 e de 100 horas para o nível B3.					
(d) Inclui, obrigatoriamente, pelo menos 120 horas de formação prática em contexto de trabalho, para os adultos que estejam a frequentar um curso de nível básico de dupla certificação que não exerçam atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.					
(e) O número de horas é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.					
(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta os referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.					

Fonte: ANQEP, IP

**ANEXO 2**

**Referencial de formação dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3**

**Referencial de formação dos Cursos EFA - Percursos formativos S e S3, tipos A, B ou C**

Referencial de formação dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3																
Referencial geral de formação																
	1º CICLO DO ENSINO BÁSICO				NÍVEL 1 DE QUALIFICAÇÃO DO QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES						NÍVEL 2 DE QUALIFICAÇÃO DO QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES					
Percursos	B 1				B 2						B 3					
Cidadania e Empregabilidade (CE)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D			50 H A	50 H B	50 H C	50 H D		
Linguagem e Comunicação (LC)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 H LE A	25 H LE B	50 H A	50 H B	50 H C	50 H D	50 H LE A	50 H LE B
Matemática para a Vida (MV)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D			50 H A	50 H B	50 H C	50 H D		
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D			50 H A	50 H B	50 H C	50 H D		
Formação Tecnológica	Unidades de Formação de Curta Duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho				Unidades de Formação de Curta Duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho						Unidades de Formação de Curta Duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho					

ANQEP, IP

Referencial de formação dos Cursos EFA - Percursos formativos S e S3, tipos A, B ou C											
Referencial geral de formação											
HABILITAÇÃO ESCOLAR / DUPLA CERTIFICAÇÃO											
Formação de Base	Cidadania e Profissionalidade (CP)		50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	
	Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)		50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD		
	Cultura, Língua e Comunicação (CLC)		50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD		
	Formação Tecnológica		Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) Pode incluir formação prática em contexto de trabalho								

ANEP, IP

## **ANEXO 3**

**Movimento anual dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)  
frequentados pelos Jovens internados em Centro Educativo - 2011**

Movimento anual dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) frequentados pelos Jovens internados em Centro Educativo - 2011

Cursos /Centro Educativo	CE Navarro de Paiva		CE Santa Clara		CE Madeira	CE Padre António Oliveira	CE Bela Vista	CE Olivais	CE Mondego	CE Santo António	TOTAL
	Sexo	F	M	F	M	M	M	M	M	M	
Electricidade de Instalações - B3									6	11	17
Pintura de Construção Civil - B2									6		6
Pintura de Construção Civil - B3										7	7
Mesa e Bar - B3				4			11				15
Marcenaria - B2										10	10
Marcenaria - B3						8		10			18
Cabeleireiro B3			13								13
Cozinha - B3	10			7	8		17				42
Jardinagem e Espaços Verdes - B2		9			6	7					22
Jardinagem e Espaços Verdes - B3								9			9
Serralharia Civil - B3									6		6
Manicura-Pedicura - B3	7								10		17
Manutenção hoteleira B2				7			10	11			28
Canalizações B2		9									9
Operador de pré-impressão B2				12							12
Operador de pré-impressão B3						9					9

Instalação e Operações de Sistemas Informáticos		10									10
Instalação e reparação de computadores								9			9
Outros			4		1		12	2	2		21
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>28</b>	<b>17</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>50</b>	<b>41</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>280</b>

Fonte: Dados Estatísticos fornecidos pela Equipa Multidisciplinar Formação Escolar e Profissional e Inserção Laboral, DGRS

B2 – Nível que corresponde ao

2.º Ciclo

B3 – Nível que corresponde ao

3.º Ciclo

Cada jovem pode ter frequentado mais que um curso em 2011.

## **ANEXO 4**

**Guião de Entrevista para a Sr.<sup>a</sup> Diretora do Centro Protocolar de Formação Profissional para o sector da Justiça – CPJ**

## Guião de Entrevista

**Entrevistador:** Rita João Dias

**Entrevistado:** Diretora do Centro Protocolar de Formação Profissional para o sector da Justiça - CPJ

**Data:**                      **Hora:**

**Local:**

**Recursos:** Gravador e material de escrita.

BLOCOS	OBJECTIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO
1-Legitimação da entrevista.	Apresentar os objectivos do estudo; referir que a entrevistada pode desistir a qualquer momento; garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados solicitar autorização para gravar a entrevista, e o consentimento informado.	Apresentação dos objectivos da investigação; explicação processual da entrevista e solicitação do consentimento informado.  Gostaria de lhe perguntar se me autoriza a utilizar um gravador áudio para registar as suas respostas.	
2-Characterização	-Conhecer o processo de distribuição	- Como se processa a distribuição dos cursos	- Quem tem o poder de decisão?

<p>da Oferta Formativa e sua dinâmica</p>	<p>dos cursos de Educação e Formação (EFA) para os Centro Educativos (CE).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as saídas profissionais facultadas pelos cursos EFA existentes nos CE.</li> <li>- Compreender o processo de integração dos jovens na prática em contexto real de trabalho.</li> </ul>	<p>EFA para os CE?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quantos anos existem cursos EFA nos CE?</li> <li>-Existem cursos, em CE, que dêem equivalência a todos os níveis escolares?</li> <li>- Quais as saídas profissionais facultadas pelos cursos existentes nos CE?</li> <li>- Como se processa a integração destes jovens na prática em contexto real de trabalho?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os jovens são ouvidos nesta decisão?</li> <li>- Que respostas existem, nos CE, para os jovens que já possuem os níveis de escolaridade a que estes cursos dão equivalência?</li> </ul>
<p>3- Definição do perfil dos Formadores e suas</p>	<p>- Conhecer o perfil dos Formadores que trabalham nos CE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como define o perfil do Formador que deve desempenhar funções nos CE?</li> <li>- Em seu entender, qualquer pessoa com</li> </ul>	

funções	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a dinâmica operacional dos cursos EFA nos CE.</li> <li>- Conhecer o trabalho desenvolvido pelos Formadores nos CE.</li> <li>- Aferir a percepção que a Directora tem da opinião dos Formadores relativamente ao trabalho que os mesmos desenvolvem nos CE.</li> </ul>	<p>formação técnica está habilitado a ser formador no CEO?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Formadores são, geralmente, os mesmos do início ao término dos cursos?</li> <li>- Como articulam os Referenciais de Competência Chave ao percurso de vida destes jovens?</li> <li>- Do seu ponto de vista qual lhe parece ser a percepção que os Formadores têm do seu próprio trabalho?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para além da formação técnica deve ter mais alguma? Quais?</li> <li>- Quando há alteração de Formadores, como considera que os Formandos encaram esta mudança?</li> </ul>
4- Percepção sobre o perfil dos Formandos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer todo o processo de selecção dos Formandos.</li> <li>- Identificar o perfil destes Formandos.</li> <li>- Perceber qual o conhecimento das expectativas destes jovens face aos cursos EFA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se processa a selecção dos Formandos para os cursos EFA nos CE?</li> <li>- Como se pode definir estes jovens enquanto Formandos?</li> <li>- No seu entender quais são as expectativas destes jovens face à sua frequência nos cursos EFA?</li> <li>-Quais são as áreas profissionais mais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As características dos Formandos são importantes para a selecção? De que forma?</li> <li>- Quando se verifica falta de motivação dos jovens, como lidam com esta situação?</li> <li>- Como encaminham um jovem para um curso cuja saída</li> </ul>

		procuradas pelos Formandos?	profissional não se revela do seu agrado?
5- Percepções sobre a adequação desta modalidade de formação a estes jovens	<p>- Conhecer a percepção da entrevistada sobre a adequação destas modalidades formativas aos jovens que se encontram nos CE.</p> <p>- Perceber qual o impacto dos cursos EFA na vida futura destes jovens.</p>	<p>- Que apreciação faz relativamente à adequação dos cursos EFA a estes jovens em concreto?</p> <p>- Na sua perspectiva qual é a importância dos cursos EFA nos Programas Educativos desenvolvidos em CE?</p> <p>- Em seu entender qual lhe parece ser o papel dos cursos EFA na elaboração do Plano Educativo Pessoal dos jovens (PEP)?</p> <p>- Qual a sua opinião sobre as oportunidades de (re)inserção profissional, após a realização do curso e se o regime o permitir, destes jovens na comunidade?</p> <p>- De que forma os cursos EFA se apresentam como um fator preponderante para que se verifique uma mudança positiva no percurso de vida destes jovens?</p>	<p>- Em seu entender existem alternativas a esta oferta formativa com os mesmos objectivos? Quais?</p>

			- Pode apresentar-nos casos de sucesso?
6- Avaliação dos cursos EFA nos CE	- Conhecer o processo de avaliação dos cursos EFA desenvolvidos nos CE e os seus resultados.	<p>- Como se processa a avaliação dos cursos EFA nos CE?</p> <p>- Dos resultados obtidos, quais são as principais limitações dos cursos EFA nos CE?</p> <p>- E as mais-valias?</p> <p>- Qual o balanço dos cursos EFA desenvolvidos nos CE?</p>	-Como poderia ser melhorado todo o processo?
7- <i>Terminus</i>	<p>-Agradecer a colaboração da entrevistada;</p> <p>-Perceber o agrado da entrevistada face à entrevista.</p> <p>-Solicitar contributos para a investigação.</p>	<p>- Gostaria de acrescentar alguma informação que seja pertinente para o nosso estudo?</p> <p>- Que temáticas poderiam, nestes domínios, ser objeto de um futuro trabalho de investigação desta natureza.</p>	

## **ANEXO 5**

### **Guião de Entrevista para a Sr.<sup>a</sup> Diretora do Centro Educativo dos Olivais (CEO)**

## Guião de Entrevista

**Entrevistador:** Rita João Dias

**Entrevistado:** Diretora do Centro Educativo dos Olivais

**Data:**

**Hora:**

**Local:**

**Recursos:** Gravador e material de escrita.

BLOCOS	OBJECTIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO
1-Legitimação da entrevista.	Apresentar os objectivos do estudo; referir que a entrevistada pode desistir a qualquer momento; garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados solicitar autorização para gravar a entrevista, e o consentimento informado.	Apresentação dos objectivos da investigação; explicação processual da entrevista e solicitação do consentimento informado.  Gostaria de lhe perguntar se me autoriza a utilizar um gravador áudio para registar as suas respostas.	
2-Characterização da Oferta	-Conhecer o processo de distribuição dos cursos de Educação e Formação	- Como se processa a distribuição dos cursos EFA para o CEO?	- Quem tem o poder de decisão? - Os jovens são ouvidos nesta

<p>Formativa e sua dinâmica</p>	<p>(EFA) para o Centro Educativo dos Olivais (CEO).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a oferta formativa e a sua vigência no CEO.</li>   <li>- Conhecer as saídas profissionais facultadas pelos cursos EFA existentes no CEO.</li>   <li>- Compreender o processo de integração dos jovens na prática em contexto real de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quantos anos existem cursos EFA no CEO?</li>   <li>-Existem cursos, no CEO, que dêem equivalência a todos os níveis escolares?</li>   <li>- Quais as saídas profissionais facultadas pelos cursos existentes no CEO?</li>   <li>- Como se processa a integração destes jovens na prática em contexto real de trabalho?</li> </ul>	<p>decisão?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que respostas existem, no CEO, para os jovens que já possuem os níveis de escolaridade a que estes cursos dão equivalência?</li> </ul>
<p>3- Definição do perfil dos Formadores e suas funções</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o perfil dos Formadores que trabalham no CEO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como define o perfil do Formador que deve desempenhar funções no CEO?</li>   <li>- No seu entender, qualquer pessoa com formação técnica está habilitado a ser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para além da formação técnica</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a dinâmica operacional dos cursos EFA no CEO.</li> <li>- Conhecer o trabalho desenvolvido pelos Formadores no CEO.</li> <li>- Aferir a percepção que a Directora tem da opinião dos Formadores relativamente ao trabalho que os mesmos desenvolvem no CEO.</li> </ul>	<p>Formador em CE?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Formadores são, geralmente, os mesmos do início ao término dos cursos?</li> <li>- Como articulam os Referenciais de Competência Chave ao percurso de vida destes jovens?</li> <li>- Do seu ponto de vista qual lhe parece ser a percepção que os Formadores têm do seu próprio trabalho?</li> </ul>	<p>deve ter mais alguma? Quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando há alteração de Formadores, como considera que os Formandos encaram esta mudança?</li> </ul>
4- Percepções sobre o perfil dos Formandos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer todo o processo de selecção dos Formandos.</li> <li>- Identificar o perfil destes Formandos.</li> <li>- Perceber qual o conhecimento das expectativas destes jovens face aos cursos EFA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se processa a selecção dos Formandos para os cursos EFA no CEO?</li> <li>- Como se pode definir estes jovens enquanto Formandos?</li> <li>- No seu entender quais são as expectativas destes jovens face à sua frequência nos cursos EFA?</li> <li>-Quais são as áreas profissionais mais procuradas pelos Formandos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As características dos Formandos são importantes para a selecção? De que forma?</li> <li>- Quando se verifica falta de motivação dos jovens, como lidam com esta situação?</li> <li>- Como encaminham um jovem para um curso cuja saída</li> </ul>

			profissional não se revela do seu agrado?
5- Percepções sobre a adequação desta modalidade de formação a estes jovens	<p>- Conhecer a percepção da entrevistada sobre a adequação destas modalidades formativas aos jovens que se encontram no CEO.</p> <p>- Perceber qual o impacto dos cursos EFA na vida futura destes jovens.</p>	<p>- Que apreciação faz relativamente à adequação dos cursos EFA a estes jovens em concreto?</p> <p>- Na sua perspectiva qual é a importância dos cursos EFA nos Programas Educativos desenvolvidos no CEO?</p> <p>- Em seu entender qual lhe parece ser o papel dos cursos EFA na elaboração do Plano Educativo Pessoal dos jovens (PEP)?</p> <p>- Qual a sua opinião sobre as oportunidades de (re)inserção profissional, após a realização do curso e se o regime o permitir, destes jovens na comunidade?</p> <p>- De que forma os cursos EFA se apresentam como um factor preponderante para que se verifique uma mudança positiva no percurso de vida destes jovens?</p>	<p>- Em seu entender existem alternativas a esta oferta formativa com os mesmos objectivos? Quais?</p> <p>- Pode apresentar-nos casos de sucesso?</p>

6- Avaliação dos cursos EFA no CEO	- Conhecer o processo de avaliação dos cursos EFA desenvolvidos no CEO e os seus resultados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se processa a avaliação dos cursos EFA no CEO?</li> <li>- Dos resultados obtidos, quais são as principais limitações dos cursos EFA no CEO?</li> <li>- E as mais-valias?</li> <li>- Qual o balanço dos cursos EFA desenvolvidos no CEO?</li> </ul>	- Como poderia ser melhorado todo o processo?
7- <i>Terminus</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agradecer a colaboração da entrevistada;</li> <li>-Perceber o agrado da entrevistada face à entrevista.</li> <li>-Solicitar contributos para a investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria de acrescentar alguma informação que seja pertinente para o nosso estudo?</li> <li>- Que temáticas poderiam, nestes domínios, ser objecto de um futuro trabalho de investigação desta natureza.</li> </ul>	

## **ANEXO 6**

### **Guião de Entrevista para os formadores do Centro Educativo dos Olivais (CEO)**

## Guião de Entrevista

**Entrevistador:** Rita João Dias

**Entrevistado:** Formadores dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) do Centro Educativo dos Olivais (CEO)

**Data:**

**Hora:**

**Local:**

**Recursos:** Gravador e material de escrita.

BLOCOS	OBJECTIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO
1-Legitimação da entrevista.	Apresentar os objetivos do estudo; referir que o entrevistado pode desistir a qualquer momento; garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados solicitar autorização para gravar a entrevista, e o consentimento informado.	Apresentação dos objetivos da investigação; explicação processual da entrevista e solicitação do consentimento informado.  Gostaria de lhe perguntar se me autoriza a utilizar um gravador áudio para registar as suas respostas.	
2- Caracterização	- Conhecer o percurso académico do	- Quais as suas habilitações académicas?	

<p>sociodemográfica dos Formadores</p>	<p>entrevistado. - Conhecer o percurso profissional do entrevistado.</p>	<p>- Já conhecia, anteriormente, o Centro Educativo dos Olivais (CEO) em contexto profissional? - Como iniciou a sua atividade como Formador(a)? - Em quantos cursos do CEO é Formador? - Há quantos anos é Formador no CEO?</p>	
<p>3- Perceções sobre o perfil e funções dos Formadores</p>	<p>- Conhecer o perfil dos Formadores que trabalham no CEO. - Conhecer as perceções que os Formadores têm sobre as suas competências e funções.</p>	<p>- Como define o perfil do Formador que deve desempenhar funções no CEO? - Em seu entender, qualquer pessoa com formação técnica está habilitado a ser formador no CEO? - Qual o seu maior desafio enquanto profissional de educação e formação no CEO?</p>	<p>- Para além da formação técnica deve ter mais alguma? Quais? - Concretize com exemplos se for possível.</p>

<p>4- Caracterização da oferta Formativa e sua dinâmica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a oferta formativa e a sua vigência no CEO.</li> <li>- Saber a equivalência escolar dos cursos existentes?</li>   <li>- Conhecer as saídas profissionais facultadas pelos cursos EFA existentes no CE.</li> <li>- Conhecer a dinâmica operacional dos cursos no CEO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quantos anos existem cursos EFA no CEO?</li> <li>- Existem cursos EFA que deem equivalência a todos os níveis escolares no CEO?</li>   <li>- Quais as saídas profissionais dos cursos existentes, no CEO?</li>   <li>- Os Formadores são, geralmente, os mesmos do início ao término dos cursos?</li> <li>- Como se processa a integração destes jovens na prática em contexto real de trabalho?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que respostas existem, no CEO, para os jovens que já possuem os níveis de escolaridade a que estes cursos dão equivalência?</li> <li>- Quais são as áreas profissionais mais procuradas pelos Formandos?</li> <li>- Se houver alteração de Formadores, como considera que os Formandos encaram esta mudança?</li> </ul>
<p>5- Perceções sobre o perfil dos Formandos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer todo o processo de seleção dos Formandos.</li> <li>- Conhecer as perceções dos Formadores sobre os Formandos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se processa a seleção dos Formandos para os cursos EFA no CEO?</li> <li>- Como se pode definir estes jovens enquanto Formandos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As características dos Formandos são importantes para a seleção? De que forma?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indagar qual a opinião que os Formadores têm sobre expectativas destes Formandos face aos cursos.</li> <li>- Perceber a opinião dos Formadores sobre o impacto que os cursos EFA exercem na vida futura destes Formandos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são as expectativas destes jovens face à sua frequência nos cursos EFA?</li> <li>- Quais são as principais evoluções/mudanças que estes Formandos vão evidenciando com a frequência dos cursos EFA?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como encaminham um jovem para um curso cuja saída profissional não se revela do seu agrado?</li> </ul>
6-Trabalho desenvolvido pelos Formadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o trabalho desenvolvido pelos Formadores no CEO.</li> <li>- Perceber qual a conceção que os Formadores têm sobre o seu trabalho educativo e formativo no CEO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como articula os Referenciais de Competência-Chave (RCC) ao percurso de vida destes jovens?</li> <li>- Quais as estratégias que utiliza para motivar os jovens para o processo formativo?</li> <li>- Que elementos de avaliação privilegia nas sessões?</li> <li>- Quais são as principais limitações que encontra no trabalho que desenvolve com estes Formandos?</li> <li>- Quais são as mais-valias que encontra no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como acredita que as poderia ultrapassar?</li> </ul>

		trabalho que desenvolve com estes Formandos?	
7- Percepções sobre a adequação desta modalidade de formação a estes jovens	<p>-Compreender as percepções dos Formadores sobre a adequação destas modalidades formativas aos jovens que se encontram no CEO.</p> <p>- Perceber qual o impacto dos cursos EFA na vida futura destes jovens.</p>	<p>- Que apreciação faz relativamente à adequação dos cursos EFA a estes jovens em concreto?</p> <p>- Qual a importância dos cursos EFA nos Programas Educativos desenvolvidos no CEO?</p> <p>- Qual a sua opinião sobre as oportunidades de (re)inserção profissional, após a realização do curso e se o regime o permitir, destes jovens na comunidade?</p> <p>- De que forma os cursos EFA se apresentam como um fator preponderante para que se verifique uma mudança positiva no percurso de vida destes jovens?</p>	<p>- Em seu entender existem outras ofertas formativas mais adequadas? Quais?</p> <p>- Pode apresentar-nos casos de sucesso?</p>
8- Avaliação dos cursos EFA no CEO.	- Compreender a percepção que os Formadores têm da dinâmica dos cursos EFA no CEO.	- Dos resultados obtidos, quais são as principais limitações dos cursos EFA realizados no CEO?	-Que sugestões gostaria de dar para melhoria deste processo formativo?

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- E as mais-valias?</li> <li>- Qual o balanço dos cursos EFA desenvolvidos no CEO?</li> </ul>	
9- <i>Terminus</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agradecer a colaboração do entrevistado;</li> <li>-Perceber o agrado do entrevistado face à entrevista.</li> <li>-Solicitar contributos para a investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria de acrescentar alguma informação que seja pertinente para o nosso estudo?</li> <li>- Que temáticas poderiam, nestes domínios, ser objeto de um futuro trabalho de investigação desta natureza.</li> </ul>	

## **ANEXO 7**

### **Parecer das Orientadoras Científicas relativamente ao projeto de investigação**



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**PARECER**

**Ao Cuidado do Sr/a Director/a Geral de Reinserção Social**

A Licenciada Rita João Marques Pereira Dias encontra-se neste momento a desenvolver um projecto de investigação no âmbito da preparação da sua tese de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC). A temática do seu projecto de investigação versa sobre a percepção de diferentes intervenientes nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, disponibilizados pelo Centro Educativo dos Olivais, acerca do papel deste tipo de formação para a reinserção social dos jovens que os frequentam. Em concreto, a Mestranda pretende entrevistar, de forma semi-estruturada, a Directora do Centro Protocolar para o Sector da Justiça, a Directora do Centro Educativo dos Olivais e os Formadores a exercer funções na referida instituição no primeiro semestre de 2012.

Na nossa qualidade de Orientadoras científicas da tese de Mestrado em apreço, asseveramos que a Licenciada Rita Dias reúne todas as competências intelectuais e motivacionais para desenvolver um trabalho de reconhecido mérito, respeitando os indispensáveis procedimentos éticos que imperam em trabalhos desta natureza. Por este motivo e dada a relevância da temática em questão, para que se possa conhecer melhor, na perspectiva dos decisores e de quem contacta directamente com os jovens a cumprir medida educativa de internamento em Centro Educativo, o possível impacto dos Cursos de Educação e Formação de Adultos na vida dos mesmos, somos do Parecer de que esta tese pode desvendar dados importantes para a intervenção com estes jovens.

Para que este projecto de investigação possa chegar ao final com êxito torna-se fundamental a autorização de V. Exa., para o contacto com os possíveis entrevistados, no sentido de solicitar o seu consentimento informado.

Estamos inteiramente ao dispor de V.Exa. para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que este pedido suscite.

Agradecendo, desde já, toda a atenção dedicada a este Parecer, aproveitamos para enviar os nossos mais respeitosos cumprimentos.

Coimbra, 09 de Dezembro de 2011.

As Orientadoras

Albertina Lima Oliveira  
(Professora Auxiliar da FPCEUC)



Cristina Maria Coimbra Vieira  
(Professora Auxiliar da FPCEUC)

## ANEXO 8

### Respostas da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS)

Boa tarde,

Informo que o trabalho de mestrado solicitado para o Centro Educativo dos Olivais foi autorizado por despacho do senhor subdirector geral, de 01-02-2012, devendo articular-se com a senhora directora do Centro Educativo dos Olivais para os devidos efeitos.

Com os melhores cumprimentos

**João Agante**  
**Direção de Serviços de Estudos e Planeamento**  
Unidade de Estudos e Programas  
Serviços Centrais

Av. Almirante Reis, nº 72 – 1150-020 Lisboa

☎ 211 142 500 📠 213 176 171

✉ joao.agante@dgrs.mj.pt 🌐 [www.reinsercaosocial.mj.pt](http://www.reinsercaosocial.mj.pt)

## **ANEXO 9**

### **Respostas do Centro Protocolar de Formação Profissional do Sector da Justiça (CPJ)**

Dr.ª Rita João Dias,

Na sequência do e-mail infra, informo que tendo presente o eventual impacto da divulgação do estudo que pretende realizar, em sede de trabalho de mestrado, foi a solicitação submetida à apreciação do Conselho de Administração do CPJ, do qual faz parte integrante o Senhor Diretor-Geral da Reinserção Social (DGRS) e dos Serviços Prisionais (DGSP).

Em conformidade, foi aprovada a autorização da participação da signatária, condicionada ao parecer positivo por parte da DGRS, uma vez que o trabalho pressupõe, igualmente, investigação/diligências junto desta Direção.

Assim, desde já manifesto disponibilidade para a realização de entrevista, a agendar na data que entender por conveniente.

No entanto, por razões de organização do serviço, solicita-se que sejam propostas duas, ou três, datas alternativas.

Com os melhores cumprimentos,

**Conceição Condeço**

Directora

**CPJustiça**

CentroProtocolar de Formação

Profissional para o Sector da Justiça

Rua São Domingos de Benfica, nº 16

1500-559 Lisboa

Tel.: 217 711 750/4 Fax: 217 785 726

Email: [ccondeco@cpi.pt](mailto:ccondeco@cpi.pt) Site: [www.cpi.pt](http://www.cpi.pt)

**ANEXO 10****Exemplar do Protocolo de Investigação (Consentimento informado)****Protocolo de Investigação**

Entre \_\_\_\_\_ (mestranda) e \_\_\_\_\_,  
é estabelecido o acordo que a seguir se apresenta.

A mestranda compromete-se a:

- a) Conduzir a investigação de acordo com os parâmetros de qualidade preconizados pela comunidade científica da especialidade (Código de Conduta da APA);
- b) Assegurar a confidencialidade de toda a informação referente a cada entrevistado(a), garantindo que ninguém tem acesso à gravação áudio das entrevistas ou à sua transcrição, para além da equipa de investigação;
- c) Devolver à organização e aos (às) entrevistados(as) os resultados do trabalho realizado;
- d) O uso das entrevistas exclusivamente para fins de investigação;
- e) Prestar quaisquer esclarecimentos aos(às) entrevistados(as) acerca do decorrer da investigação.

O/A entrevistado(a) compromete-se a:

- a) Assumir o papel de entrevistado, embora fique salvaguardado que possa recusar responder a qualquer das perguntas colocadas;
- b) Responder com sinceridade às perguntas colocadas;
- c) Permitir a gravação áudio das entrevistas;
- d) Permitir a publicação do estudo nos termos habituais da publicação científica o que inclui a transcrição de curtos excertos das entrevistas, salvaguardando, porém, o anonimato dos respectivos entrevistados.

Assinaturas:

\_\_\_\_\_

*Mestranda*

\_\_\_\_\_

*Entrevistado(a)*

Local e data

## ANEXO 11

### Matriz da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às Diretoras do Centro Protocolar para o Sector da Justiça (CPJ) e do Centro Educativo dos Olivais (CEO)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Distribuição dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA)	Entidades intervenientes	Os CEFA são distribuídos pelos CE por decisão da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS) e do CPJ	<p>“Nós, anualmente, aquando da programação para a elaboração do Plano de Formação, é assim uma coisa muito cacofónica mas é isto mesmo, temos, normalmente, uma reunião do Conselho Técnico-Pedagógico do qual faz parte também elementos da DGRS, e portanto uma vez que os CE estão sob a alçada da DGRS, é o CPJ que em conjunto com a Direção vai encontrar a programação para a realização dos cursos” (D1).</p> <p>“Os CEFA para o CEO como para outros CE a nível nacional têm uma planificação em termos da Entidade que efetivamente é a promotora dos cursos nos Centros que é o CPJ, julgo eu, a nível da DGRS e a própria administração do CPJ faz um planeamento de quais os cursos a que</p>

			se pode e deve candidatar” (D2).
	Fatores preponderantes	<p>O diagnóstico de necessidades é um fator importante para a aprovação de cursos</p> <p>A existência de secções montadas nos CE influencia a distribuição dos cursos</p> <p>Aprovam-se cursos com maior taxa de inserção no mercado de trabalho</p>	<p>“(…) como é evidente aquando da construção deste plano procuramos não só fazer um diagnóstico de necessidades que é basicamente feito pela DGRS (…) que nos indica quais são os níveis que pretendem, ou seja não é o CPJ que define agora vamos fazer um B2 [curso que confere equivalência escolar ao 6º ano de escolaridade], ou um B2+B3 [curso que confere equivalência escolar ao 9º ano de escolaridade], ou um NS [Nível Secundário]” (D1).</p> <p>“(…) desde logo com a existência ou não de secções já montadas, portanto vamos imaginar se já temos secções de carpintaria e de marcenaria, etc.” (D1).</p> <p>“(…) mas temos também procurado ir ao encontro daquilo que são por um lado as necessidades do mercado de trabalho em termos da possibilidade de reinserção sócio laboral destes jovens, e por isso lançámos aqui mão de um documento lançado pelo IEFPP relativamente às saídas dos cursos escolhidos como</p>

		<p>Escolhem-se cursos com saídas profissionais motivadoras para os formandos</p> <p>Os cursos são escolhidos segundo o seu contributo para a supressão de necessidades físicas dos CE</p>	<p>prioritários” (D1).  “(…) depois o mais adequado também em termos de inserção, pois não é só o curso pelo curso que nos interessa, portanto é avaliado não só aquilo que pode ser desenvolvido de uma forma útil para o jovem, para o centro e depois útil também no pós centro, ou seja quando o jovem sair do centro” (D2).  “Não entanto também temos procurado aqui cursos que sejam mais motivadores, cursos que venham ao encontro daquilo que são as novas tecnologias, as novas tendências no sentido de os cursos também terem uma maior adesão da parte desta população” (D1).  “Isso é uma questão interessante porque embora não tivesse mencionado isso também é tido em linha de conta, porque se pudermos reunir todos estes fatores, e ao mesmo tempo ir ao encontro daquilo que sejam as necessidades dos CE, temos também procurado ir nesse sentido, e quando estou a falar sobre isto estou-me a lembrar por ex. do curso de Operador de Manutenção</p>
--	--	---	--

		<p>Os cursos devem permitir uma grande aplicabilidade prática das aprendizagens na vida dos formandos</p>	<p>Hoteleira (...) Porque também se compreende que a DGRS, à semelhança de muitas outras entidades públicas, tem-se debatido aqui com grandes dificuldades em termos orçamentais, em relação aos equipamentos dos CE, que não têm tido grandes investimentos em termos da manutenção dos edifícios etc, e portanto aquilo que se verifica é uma degradação das instalações, que não tendo manutenção se puder socorrer-se de algum resultado da formação, como é evidente, é bem-vindo. (...) daquilo que são as necessidades do CE porque com a formação tecnológica contribui para o melhoramento dos espaços, que é muitíssimo importante na medida em que os jovens habitam lá enquanto estão naquele local, enquanto estão em medida tutelar educativa de internamento (...)” (D1).  “(...) tendo em conta também a nossa solicitação” (D2).  “(...) por exemplo onde estávamos a dar cursos de marcenaria, carpintaria, etc, temos optado por cursos de Manutenção Hoteleira (MH), porque</p>
--	--	---	---

			<p>efetivamente fazem sentido. Porque os cursos de MH são muitíssimo abrangentes, é aquilo que se designa pelo “Faz tudo”, no âmbito do Referencial de Competências-Chave tem uma abordagem às questões da Eletricidade, às questões de frio e climatização, às canalizações, às alvenarias, ainda que seja de um ponto de vista muito rudimentar. Portanto será toda aquela atividade que é necessária desenvolver por ex. na manutenção de um hotel, e portanto parece-nos que está é aqui uma boa solução para este tipo de população, que pode ficar aqui com um manancial em termos formativos que lhe pode, efetivamente, ser útil” (D1).</p> <p>“(…) pois não é só o curso pelo curso que nos interessa, portanto é avaliado não só aquilo que pode ser desenvolvido de uma forma útil para o jovem, para o centro e depois útil também no pós centro, ou seja quando o jovem sair do centro” (D2).</p> <p>“Estava eu a dizer que tendo ainda a consciência de que muitos daqueles jovens que vão frequentar o curso de</p>
--	--	--	--

		<p>Os constrangimentos dos regimes influenciam a escolha dos cursos para os CE</p>	<p>MH e que num futuro próximo não venham a desenvolver uma atividade profissional nessa área, pelo menos do ponto de vista pessoal será um excelente recurso, porque efetivamente ficam aqui com diversas ferramentas, que lhes podem ser muito úteis em termos pessoais e até em termos familiares, e nessa perspectiva, serem também valorizadas, inclusivamente, no seio da comunidade para fazerem “biscates”, porque é o tipo de população que vive muito do “biscate” portanto é uma formação que vai ao encontro daquilo que são as necessidades reais desta população” (D1).</p> <p>“Daí termos depois pouca manobra em termos de escolhas dos cursos, porque temos sempre que equacionar (...) os regimes permitem este curso ou não permitem este curso, já temos feito cursos à medida dos regimes. O que é que eu quero dizer com isto? Estou-me a lembrar por ex. da questão do CEO em Coimbra, o ano passado, salvo o erro, foi-nos pedido um curso que atendesse às limitações</p>
--	--	--	--

			<p>da movimentação dos jovens do regime fechado. E então tivemos que fazer um curso cujas atividades, cuja componente tecnológica não passasse por atividades no exterior, fosse toda ela muito em sala, e fosse toda ela muito controlada até ao nível dos instrumentos, daquilo que fosse até o uso dos equipamentos, portanto optou-se por Reparação de computadores. Portanto o CPJ, na realidade, sendo um Centro de Formação não tem nunca uma atividade que possa ser equiparável a outros Centros de Formação porque tem aqui muitíssimos constrangimentos com os quais tem que lidar e que condicionam à partida a seleção dos cursos” (D1).</p>
Modalidades de educação e formação	<p>Anteriores aos CEFA</p> <p>CEFA</p>	<p>Referência ao Ensino Recorrente como a modalidade educativa que existia antes dos CEFA</p> <p>Identificação do período de vigência dos CEFA</p>	<p>“Antes era um outro tipo de modalidade, que era o Ensino Recorrente, outra modalidade, havia cursos mas era outro tipo de ensino” (D2).</p> <p>“Eu tenho ideia que desde 2008 (...)” (D1).</p> <p>“Ora, pelo menos desde 2009, se não estou em erro...sim 2009 foi nessa data que nós viemos para cá, esta</p>

		<p>Informação sobre os atuais níveis de equivalência escolar</p> <p>Esclarecimento sobre as limitações para equivalência escolar de níveis subsequentes ao 9º ano</p>	<p>direção, e foi quando se iniciou exatamente a implementação dos CEFA” (D2).</p> <p>“(…) mas às vezes temos planejado um B2 [curso com equivalência escolar ao 6º ano] e depois, a <i>posteriori</i> porque os grupos são muito voláteis, digamos assim, por causa da duração das medidas, muitas vezes vêm-nos dizer: - Agora não precisamos de um B2 mas de um B3[curso com equivalência escolar ao 9º ano].- Do que temos observado desta parte, é que antigamente tínhamos mais B2 e, atualmente, temos basicamente mais B3, com indício de que provavelmente para o ano somos capazes de já fazer um NS [Nível Secundário]” (D1).</p> <p>“Não, aqui no CE não, outros níveis” (D2).</p> <p>“(…) porque no mínimo temos que formar turmas com cinco elementos, que é uma exceção que temos por despacho, e não temos ainda um conjunto grande de jovens que reúna requisitos para esse efeito. Portanto ainda não sentimos necessidade de fazer um NS, mas possivelmente para o ano já se coloque” (D1).</p> <p>“(…) não há até porque os jovens</p>
--	--	---	--

	<p>Alternativas aos CEFA</p>	<p>Como alternativa aos CEFA dentro do CEO existe o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (RVCC)</p> <p>Possibilidade de continuação dos estudos fora do CEO por jovens que preencham os requisitos</p>	<p>não são em número suficiente para haver, porque isto obedece, como sabe, a uma série de pré-requisitos, nomeadamente o número de jovens para constituir uma turma, não há um número de jovens para poderem ter acima do 9º ano (...)" (D2).</p> <p>"Aquilo que já tem acontecido e que vai acontecendo muito é optar-se por processos de RVCC, normalmente estamos a falar de jovens mais velhos e portanto fazem processos de RVCC (...)" (D1).</p> <p>" (...) temos outras opções para jovens com mais de 18 anos, que é o RVCC, portanto as revalidações" (D2) .</p> <p>"É preciso não esquecer que os jovens em CE em função do regime podem frequentar formação fora, aliás nos termos da LTE aquilo que é referido, relativamente aos de regime aberto, é que eles preferencialmente devem frequentar fora do CE." (D1)</p> <p>"Já agora se há um jovem que já tem o 9º ano e está em fase e em regime que possa continuar os seus estudos fora do CE também vão estudar (...) sendo que lá está também se procura</p>
--	------------------------------	--	---

		<p>Enumeração de algumas limitações que dificultam a continuação dos estudos fora do CE</p>	<p>resposta no exterior do centro para jovens que estão em fase e estão em regime para poderem ter essas respostas” (D2).</p> <p>“ (...) depois aquilo que se observa não é exatamente isso, porque há aqui aquilo que se chama o projeto de intervenção educativa, que é definido pelo CE, em que são definidos os critérios inclusivamente da possibilidade de frequência de formação no exterior, e aquilo que resulta da avaliação técnica, de cada caso em concreto, conduz a que o jovem frequente formação dentro do CE e não fora, pese embora sejam aplicados regimes abertos os jovens não reúnem, muitas vezes, requisitos para a frequência de formação fora, não têm ainda capacidade, não têm ainda um grau de responsabilidade que lhes permita frequentar formação fora diariamente e serem confrontados com um nível de responsabilidade grande” (D1).</p>
<p>Dinâmica dos Cursos de Educação e Formação de Adultos</p>	<p>Saídas profissionais</p>	<p>Privilégio por cursos com saídas profissionais que promovam a empregabilidade e/ou a continuação de formação</p>	<p>“Jardinagem, em termos dos jardins públicos, jardins de entidades privadas, empresas. É uma oferta que tem a ver com a possibilidade do</p>

			<p>jovem estar habilitado por exemplo a fazer reparações em edifícios públicos, hotéis, porque é de manutenção e reparação hoteleira. Hoteleira não é só com os hotéis mas com edifícios de grande dimensão em que o jovem está habilitado desde a eletricidade, canalização, a pintura e a pedreiro. Portanto é uma formação que lhe dá competências das várias áreas para poder efetivamente dar uma resposta, se caso for necessário alguém que saiba, por ex. de canalização ele não é um canalizador mas tem competência a esse nível e pode dar essa resposta englobado numa empresa que tenha outros profissionais com outras habilitações. Portanto este é um dos cursos de resposta, e há outro ainda que é o de reparador e instalador de computadores. Não é informático no sentido de trabalhar o software ou o hardware, o hardware é porque no fundo é alguém que vai ter alguns conhecimentos de como funciona um computador, como se repara um computador, e portanto é uma outra possibilidade que estamos a dar aos</p>
--	--	--	---

	Prática em contexto de trabalho (PCT)	A PCT é realizada dentro do CEO	<p>jovens em termos de competência para aprender.</p> <p>Julgamos nós que dentro destas áreas lhes será mais fácil efetivamente em termos de continuidade de formação ou mesmo formação específica. Portanto um jovem que saia daqui com habilitação de jardineiro pode logo, desde que tenha idade, começar a trabalhar. E outro que não esteja ainda em idade de trabalhar mas que tenha as competências de manutenção, deste curso de manutenção hoteleira pode embarcar por uma das formações que dentro destas áreas em que teve conhecimento, que gostou mais, eletricidade, ou canalização, pode, digamos, que se especializar.</p> <p>Mas também temos marceneiro, que não tem uma resposta tanto...uma procura em termos de marceneiros, mas que ficam habilitados, também, a conhecer as bases” (D2).</p> <p>“É aceite que os jovens na formação prática em contexto de trabalho a façam dentro do CE. Como estava há pouco a dizer, muitas vezes os CE também recolhem aqui alguma coisa</p>
--	---------------------------------------	---------------------------------	---

			<p>da formação, isto acontece porque eles realizam o trabalho efetivamente. Apesar de não ser uma prática simulada é uma prática artificial, na medida em que é fora do contexto empresarial, digamos assim, mas é uma prática real porque efetivamente eles fazem trabalhos que são aproveitados pelo CE. Fazem a prova real, digamos assim” (D1).</p> <p>“São dados aqui no próprio centro, não são no exterior pelo regime a fase (...) fazem portanto não no contexto real no exterior, mas em contexto real porque no final têm exame e têm que fazer peças, provas de exame, ou seja de acordo com o regulamento dos CEFA, quando estão nas tais 120hs, antes do curso terminar, por ex. na marcenaria eles têm que produzir uma cadeira, uma mesa, o que entenderem ser o equipamento em que estão mais à vontade, para poder ser sujeito a exame e à prova do júri. Na reparação e instalação de computadores exatamente a mesma coisa, têm que ter competência para poder mostrar que sabem e</p>
--	--	--	--

		Primeiras ações para implementar a realização da PCT fora dos CE	<p>conseguem reparar, conseguem ligar e desligar, e na jardinagem mostrar efetivamente com é que se cria e como é que se trata a terra” (D2).</p> <p>“Mas também pode destacar que, desde o ano passado, estamos aqui a desenvolver uma experiência piloto, digamos assim, que é a colocação dos jovens em empresas, ou mesmo em IPSS, para realizarem Formação Prática em contexto de trabalho, e posso-lhe dizer que temos sido relativamente bem-sucedidos. Portanto já tivemos jovens em gráficas, temos jovens em Centros Sociais, estamos agora a apontar para um jovem ir para uma empresa na área do setor alimentar, portanto estamos agora a dar os primeiros passos com alguns jovens que reunindo os requisitos podem, enfim, ter uma experiência mais prática, mais real, mais aproximada da realidade e com as exigências do mercado de trabalho”.</p>
Perceção sobre os formadores	Condições essenciais	Os formadores destas entidades devem conhecer o funcionamento do CE	“A partir do momento em que a pessoa ou me telefonava ou se dirigia ao CE fazia logo uma entrevista com a pessoa explicando todo o

		<p>Os formadores devem conhecer a real envolvência contextual dos formandos</p>	<p>enquadramento do CE e também do âmbito em que as atividades de formação iriam ser desenvolvidas” (D1).          “(...) as pessoas são devidamente esclarecidas que dar aulas num CE até pode ser muito mais atrativo, pode haver aqui um retorno até em termos profissionais muito mais gratificante do que estar numa escola, as condições em que se dá formação são muito mais seguras, pois a formação é dada com acompanhamento à porta, com segurança, com um TPRS [Técnico Profissional de Reinserção Social]. Há aqui a possibilidade de envolver projetos transversais, Temas de Vida no sentido de desenvolver competências, abrir horizontes (...)” (D1).          “(...)também é feito um programa de integração dos professores, e esse programa que não sei se será feito a nível nacional, o que é que eu quero dizer com isto?! Não sei se é feito em todos os CE, é composto por alguns dias de integração, desde uma exposição do ponto de vista legal de</p>
--	--	---	---

		Os formadores têm de ser assertivos	<p>enquadrar as pessoas, caracterização da população do Centro em termos habilitacionais, em termos de crimes praticados sem nunca se individualizar, obviamente, mas para as pessoas terem uma noção daquilo que estão a lidar” (D1).</p> <p>“É preciso chamar estes professores à realidade sem nunca identificar os jovens porque não o podemos fazer, temos que os proteger, mas também temos que estar sempre a puxar o professor para a realidade” (D1).</p> <p>“(…) têm que perceber como é que funcionam estes jovens, que tipo de funcionamento têm, que tipo de estrutura de personalidade têm, que é para poderem efetivamente ter êxito no final da formação, quando chegarem ao fim dizerem consegui” (D2).</p> <p>“(…) tem que ser alguém que ao ensinar perceba que está perante determinado tipo de jovens que não têm os mesmos, em termos de vivência, normativos que outros que ele ensina provavelmente no exterior” (D2).</p> <p>“(…) são pessoas que têm</p>
--	--	-------------------------------------	--

		<p>motivando para a mudança positiva</p> <p>A disponibilidade dos formadores é uma característica importante destes profissionais</p>	<p>capacidade de intervenção, e sobre este assunto estou a pensar em pessoas que ao nível do contexto formativo têm tido mais uma intervenção mais assertiva, terem a capacidade de no momento certo fazerem essa intervenção” (D1).</p> <p>“Portanto é preciso fazê-lo parar, pensar, portanto isto só alguém que seja firme, alguém que saiba exatamente o que tem à sua frente e como motivar esse jovem para aquilo que se considera ser importante depois no seu futuro, porque o importante é ele estar dotado efetivamente de algumas competências não só profissionais mas pessoais, essencialmente, e sociais que lhe permitam depois desenvolver as profissionais” (D2).</p> <p>“ (...) tem que ser uma pessoa com muita disponibilidade, uma disponibilidade emocional e disponibilidade portanto pessoal para, e gostar de trabalhar com os jovens no sentido de os ajudar a crescer, portanto com regra, com disciplina, com firmeza mas também com afetividade” (D2).</p>
--	--	---	---

		<p>Os formadores devem apresentar-se como uma referência positiva para os jovens</p> <p>Privilegiam-se formadores com experiência de trabalho em CE</p>	<p>“A pessoa tem de ser de alguma forma um exemplo, não nos podemos esquecer que os jovens têm nos formadores, e muito dos formadores da área tecnológica que passam muito tempo com eles, muitas referências, e daí a necessidade de procurar pessoas que de alguma forma possam ser um exemplo para aqueles jovens, seja pela experiência de vida, seja pela formação, etc.” (D1).</p> <p>“(…) aquilo que se tem procurado privilegiar no CPJ tem sido um pouco também a experiência adquirida. Temos, no âmbito dos CE, procurado manter alguns Formadores que já têm alguma experiência, porque efetivamente nem todas as pessoas têm o perfil, e nem todas as pessoas se adaptam às regras de funcionamento, às exigências no CE, em que a Formação é apenas mais um dos vetores do trabalho” (D1).</p> <p>“ (… ) nós temos sido também confrontados com alguns pedidos em concreto dos CE que nos pedem a permanência, a contratação desse mesmo Formador (… ) porque são</p>
--	--	---	---

	<p>Processo de recrutamento</p>	<p>Os formadores têm de possuir competências técnicas</p> <p>A seleção dos formadores da formação base é, essencialmente, incumbência das escolas do Ministério da Educação</p>	<p>pessoas que já estão imbuídas de alguma forma do espírito do CE (...)” (D1).</p> <p>“(…) porque ser tecnicamente muito bom, também é bom mas, às vezes, não é suficiente (D2).</p> <p>“(…) com os CE é a DGRS e o CE que fazem o protocolo com uma escola, porém pode acontecer que haja aqui uma intervenção da DG dizendo que um professor não serve, mas o Professor não serve tem que ser uma situação que é colocada no limite, que pode ou não ter recetividade da parte da Direção da Escola” (D1).</p> <p>“Nós podemos opinar mas não somos nós, é a escola que coloca a concurso os horários, ou que tem professores a quem questiona se pretendem ou não pretendem, portanto também avalia a disponibilidade do professor e o gosto daqueles que são do quadro da escola. Os outros a concurso (...) Como a nossa maior parte é do quadro da escola, portanto a própria escola faz uma triagem, uma avaliação, e depois também questiona” (D2).</p>
--	---------------------------------	---	--

	<p>Apreciação do trabalho desenvolvido</p>	<p>A escolha dos formadores da componente tecnológica é responsabilidade do CPJ, coadjuvado pelo CE</p> <p>O trabalho desenvolvido por alguns formadores é visto como uma questão de sorte</p>	<p>“(…) parte tecnológica porque é o que diz diretamente respeito ao CPJ” (D1).</p> <p>“Aí já temos nós uma maior autonomia, portanto o CPJ pode ter algum formador mas, essencialmente, em termos gerais, solicita-nos, que se a gente conhecer aqui da zona, até porque a deslocação vinda de outros sítios é muito mais complicada. Então aí já nós conseguimos fazer essa escolha, entrevistando, avaliando se a pessoa tem ou não perfil para estar no centro como formadora” (D2).</p> <p>“(…) Relativamente aos da Formação Base foca um ponto/aspecto que confere alguma fragilidade aos Cursos EFA porque eu diria que depende aqui do fator sorte, podemos ter um conjunto de pessoas muitíssimo empenhado, podemos ter aqui a vantagem de ter um professor mais velho que funcione ali como elemento que dinamize depois o restante grupo, e como mediador possa constituir um corpo coeso e que consiga mobilizar os professores no sentido de os conseguir</p>
--	--	--	---

			<p>movimentar no mesmo sentido; ou pelo contrário podemos ter aqui uma equipa perfeitamente díspar na sala. A escolha dos professores não passa pelo CPJ, a escolha dos professores é aleatória (...) Por outro lado também há mais professores que não se adaptam de forma nenhuma e que acabam por desistir porque não conseguem encaixar-se nesta lógica do funcionamento quer do CE quer da lógica de funcionamento dos CEFA. Portanto eu diria que depende muito do fator sorte, ter, no CE, um conjunto de professores que tenha vontade e que esteja suficientemente mobilizado e interessado na tal formação integral dos jovens para conduzir a formação mais adequada, sendo certo que ela terá que ser muitíssimo apoiada pela Equipa de programas” (D1).</p> <p>“(...) Se pelo contrário temos um conjunto de professores desinteressados e preocupados em cumprir horário as coisas não correm tão bem. Isso às vezes acontece porque os professores quando vão para um CE não sabem o que é um</p>
--	--	--	--

	Mobilidade dos formadores	Não há grandes mudanças de formadores do início ao fim dos cursos	<p>CE, muitos deles pensam que vão para um colégio. Só depois de chegarem (...)” (D1).</p> <p>“(...) (a escola) sujeita-se, tanto como nós, a aparecer alguém que possa não servir (...) depende do professor, da abertura que tem e da forma como encara o ensino, portanto depende de professor para professor” (D2).</p> <p>“Agora há professores e ainda alguns que já saíram e que estiveram dentro de outra modalidade, o ensino recorrente, e que já não estão cá mas que ainda mantemos o contacto ainda hoje sentem que não concordam com os EFA, sentem muita aversão, sentiram muita dificuldade na altura, houve muita resistência e dificuldade em adaptarem-se a esta nova modalidade” (D2).</p> <p>“Aquilo que às vezes acontece é que se estivermos a falar de um B3, podem mudar alguns elementos. Sendo certo que (...) as pessoas gostando da experiência nos pedem para ficar no CE, tanto que no ano seguinte lá temos os mesmos professores” (D1).</p>
--	---------------------------	---	--

	<p>Articulação dos Referenciais Competências – Chave (RCC)</p>	<p>Os RCC devem ser adaptados ao percurso de vida dos jovens</p>	<p>“São os mesmos, tenta-se, neste momento temos um formador em substituição de uma formadora mas porque ela está grávida, já teve bebé, neste sentido. Agora o Formador até é alguém que ela própria indicou. Fora este tipo de situação mantêm-se desde o princípio ao fim do curso. Só se suceder alguma situação que a nós nos ultrapasse ou então que a pessoa não sirva. Mas os nossos Formadores estão, quase todos, desde o início dos cursos EFA” (D2).</p> <p>“Estes referenciais são, de certa forma, adaptados, portanto o curso é bem como disse para adultos, mas já depois na sua digamos prática, execução prática têm que, tenta-se tanto quanto possível adaptá-los à realidade, à vivência, portanto à idade do jovem e depois nós tentamos que isso seja possível quer pelo formador da parte tecnológica, que é o professor da parte prática, seja tanto quanto possível ajustado à vivência, à vida, àquilo que é o real, quer destes jovens quer daquilo que vai ser no seu futuro” (D2).</p> <p>“(…) tivemos aqui o</p>
--	--	--	---

		<p>Encontrar um Tema de Vida adequado é fundamental para a articulação dos RCC</p> <p>A articulação dos RCC deve promover a interdisciplinaridade</p>	<p>desenvolvimento de um Tema de Vida, que já não me lembro exatamente como é que se chamava, mas apelava às origens, ir buscar o que eram as origens de cada um deles, porque tínhamos um indivíduo de Cabo-Verde, tínhamos outro de São Tomé, e tinha, por ex. a família nos Estados Unidos, e portanto trabalharam-se temas que iam ao encontro um bocadinho da experiência de Vida, num enquadramento familiar, no sentido de proporcionar uma maior adesão ao processo formativo. Havendo uma exploração de aspetos que trarão sempre mais alguma coisa, procurando o trabalho transversal às diversas áreas” (D1).</p> <p>“Quando me desloco, em reuniões, aos CE, e falo com a equipa técnico pedagógica, em que digo se por exemplo estamos a falar de um curso de cozinha que é preciso nas diversas áreas desenvolver matérias relacionadas com o desenvolvimento daquela atividade profissional, portanto eles precisam saber quanto é 2dl de vinho, tem que se cruzar estas</p>
--	--	---	---

			<p>coisas. Já estou aqui a alongar um bocadinho mais o ângulo, que é cruzar matérias, que é cruzar isto com as experiências pessoais, que é cruzar isto com o Tema de Vida de forma a que isto seja uma coisa integral, de forma a que seja um edifício perfeitamente integrado” (D1).</p> <p>“Por ex. MV, em MV nós não, não...pretendemos sempre que o Referencial seja só aquilo que lá está no sentido de, eu vou agora inventar, 2+2 que dá 4 ou ... não, ora estás em manutenção hoteleira então vamos ver: precisas de pintar uma parede, qual é a altura, largura...que isto seja tudo conjugado e aplicado de modo que eu sinta que tem utilidade. É muito importante, que eu perceba que a matemática que está a ser dada noutro contexto vai servir noutro contexto que é o da realidade profissional, e portanto isto tudo se conjuga, e que depois a parede como é que ela é construída e de onde é que ela vem, portanto que pode ter ido buscar à CE, que é a que estuda porque é que há casas, de onde é que</p>
--	--	--	--

		<p>É importante a transversalidade na articulação dos RCC</p>	<p>elas vêm, enfim interdisciplinaridade vertida para a realidade” (D2). “Mesmo por ex. agora temos alguns protocolos, no âmbito dos cursos, com entidades nomeadamente com o Museu Machado de Castro. Penso que somos dos poucos ou único que tem esse tipo de... já tivemos o ano passado e este ano vamos tê-lo outra vez. O projeto vai ser trabalhado, lá está, pelo técnico do Centro e pelos professores, porque tem de ser trabalhado em termos de ensino, da formação e vai ter interligação... o tema é o tempo, vamos ver como é que vamos trabalhar o tempo. O Tempo é o quê? O tempo científico? O tempo histórico? Percebe?! Para que eles também decomponham e percebam o que é que é isto de tempo em termos da formação, através dos Referenciais mas também um contexto que pode ser através de um museu, e depois porque é que surgem os museus e qual é o interesse do tempo para os museus” (D2). “(…) portanto é possível trazer ao CE um conjunto de pessoas das mais variadas áreas da violência contra as</p>
--	--	---	--



		<p>Deve haver formadores que se considerem como mestres</p> <p>Talvez inglório, poderá ser a perceção de alguns formadores sobre o seu trabalho desenvolvido em CE</p>	<p>jovens e para a sua inserção social, no sentido de terem êxito e poderem, efetivamente, vencer os obstáculos da vida. Eu julgo que se sentem muito parte do centro deste trabalho” (D2).</p> <p>“(…) aquele Formador que está há muitos anos em CE, que se assume ainda como mestre, e que nesta perspetiva acha que tem uma função muito importante, muito relevante na transmissão dos conhecimentos mais práticos da própria profissão, da própria atividade profissional, acha que com a sua atividade é capaz de levar os jovens, num futuro próximo, a um trabalho que possa ser efetivamente o seu sustento para a vida do jovem” (D1).</p> <p>“Depois temos, se calhar, uma faixa etária de Formadores mais jovens que acabam por ver a formação noutra perspetiva, em que percebem as limitações dos jovens e a fragilidade de todo o enquadramento social do jovem (...) Portanto eu penso que os Formadores mais novos têm uma maior consciência daquilo que é a vulnerabilidade destes jovens</p>
--	--	--	--

		<p>Para alguns formadores o seu trabalho em CE é visto como pouco adequado</p>	<p>e, nessa perspetiva, se calhar eu diria que, a sua postura é ligeiramente diferente, não valorizando tanto a sua atividade. Mas estou-lhe a dizer isto sem nunca ter tido nenhuma confirmação, é o que eu acho, não que tenha vindo de conversas com os Formadores” (D1).</p> <p>“Hoje no corpo de professores que temos, ainda subsiste em alguns a noção de que isto não é o melhor ensino para os jovens, e outros que não que acham que este ensino se adapta” (D2).</p>
Perceção sobre os formandos	<p>Contexto familiar</p> <p>Percurso de vida</p>	<p>As famílias de muitos formandos são consideradas disfuncionais</p> <p>Muitos familiares, da maioria dos formandos, estão associados a práticas delinquentiais</p>	<p>“(…) não nos podemos esquecer que muitas destas famílias são desestruturadas, muitas destas famílias já têm elementos delinquentes com diversas problemáticas associadas, com problemas de prostituição, alcoolismo, violência doméstica (...)” (D1).</p> <p>“Portanto estamos a falar de jovens que já passaram por todo o crivo processual imaginário, de sistemas, nomeadamente no âmbito da Comissão e Proteção, estamos a falar de jovens que muitas vezes já</p>

		<p>A maioria destes jovens viveu sem regras socialmente aceites</p>	<p>estiveram em situações de risco, já foram jovens de risco, e portanto estamos aqui a falar de jovens que tiveram um percurso delinquente em escalada no sentido da prática de crimes mais graves e mais violentos. Sendo certo que os jovens que estão em CE se tivessem praticado aqueles crimes numa idade maior de 16 anos teriam penas longas, não curtas, estamos a falar de crimes, muitas vezes, contra as pessoas, violência contra as pessoas, crimes contra o património, não só, não estamos a falar de furtos, estamos a falar de roubos que também têm violência contra as pessoas, e portanto estamos a falar de crimes graves que já têm uma moldura de 8 anos, às vezes mais graves, estamos a falar de violações, de coisas muitíssimo graves, para já não falar dos homicídios, etc. Portanto estamos a falar de jovens que se tivessem cometido crimes estariam com penas longas, muitos deles com mais de 10 anos para cumprir (D1). “Porque são jovens da rua, fundamentalmente que a regra é a</p>
--	--	---	---

	<p>Percurso escolar</p> <p>Percepção temporal</p>	<p>A ausência de práticas culturais é uma constante na vida destes jovens</p> <p>O percurso escolar da maioria destes jovens pauta-se pelo fracasso</p> <p>O imediatismo é única percepção temporal destes jovens</p>	<p>rua. A rua é aquilo que consideram ser melhor para eles e, portanto, em função do interesse que é o melhor e o mais rápido de alcançar sem, às vezes, a noção de que é preciso parar, pensar e obedecer àquilo que lhes está a ser dito: - Não porque aquilo que eu sei é que é o melhor, aquilo que eu faço é que é melhor, portanto ninguém me diz nada, ninguém me diz como é que é!” (D2)</p> <p>“(…) abrir horizontes a uma população que é na generalidade, para não dizer na totalidade, muitíssimo limitada, que nunca visitou um museu, nunca assistiu a um bailado, portanto em termos de atividades culturais são pessoas que não beneficiaram dessa experiência (…)” (D1).</p> <p>“(…) estamos a falar de jovens que abandonaram precocemente o sistema de ensino tradicional, ou que têm uma história repleta de insucesso escolar (...) até porque muitos deles já têm situações de rejeição em escolas da área de residência” (D1).</p> <p>“(…) embora estes jovens não vejam isso a longo prazo. Estes jovens não</p>
--	---	---	--



	<p>Motivar para o processo formativo</p>	<p>jovens é tido em conta para a sua seleção para os CEFA</p> <p>Os cursos têm de ser considerados como mais uma ferramenta que os jovens terão à sua disposição, quando saírem do CE</p>	<p>seja a avaliação técnica. Estou-me a lembrar de um caso muito específico de um jovem que a família trabalhava na área da construção civil, que à partida até lhe podia oferecer uma saída profissional nessa área, porque estava mais ou menos estruturada, e ele queria um curso completamente diferente, acho na área da informática, portanto acabou por ser feito um trabalho no sentido de o conduzir para o curso que se entendeu ser mais adequado, trabalhando um bocadinho aquilo que eram as perceções do jovem” (D1).</p> <p>“(…) temos cursos de cozinheiro, ok os cursos de cozinha à partida podem oferecer aqui duas perspetivas no sentido de inserção no mercado de trabalho: é uma área que sendo atingida pela crise não é tão atingida quanto outras. No entanto não vamos pensar que todos vão desenvolver atividades na área da restauração, aquilo que é defendido é que eles adquiram um conjunto de competências que lhes vai ser certamente útil para a sua vida</p>
--	--	---	---

		<p>Os CEFA contribuem para a melhoria da situação judicial dos jovens</p> <p>O reforço positivo é muito importante para estes jovens terem ou continuarem a ter um bom desempenho formativo</p>	<p>familiar, como solução até de recurso para enveredar para outra área qualquer” (D1).</p> <p>“(…) fazer perceber que apesar de não gostar pode ser útil, é como estudar também há matérias que nós não gostamos, por ex. matemática mas tem que ter matemática porque nos vai ser importante. Portanto nós ali não temos mais nenhuma oferta” (D2).</p> <p>“(…) competências, qualidades para poder ascender em termos do seu percurso judicial, no sentido de poder estar mais habilitado e realmente perceber que a vida tem outras opções que ele poderá escolher sem ser o percurso delinquencial, e que isso lhe vai ser muito positivo em termos de informação para o tribunal” (D2).</p> <p>“Às vezes lembro-me dos marceneiros, e digo: - Isto é mesmo bonito se vierem cá os teus pais e tu mostrares uma coisa destas, eles vão ficar todos contentes por te ver, vão ou não vão?- Alguns pedem para oferecer, a maior parte quando está para ir embora pede sempre</p>
--	--	---	---

	<p>Perfil formativo</p>	<p>O analfabetismo é uma característica comum a muitos formandos</p>	<p>autorização para levar uma pecinha que fez mesmo que já não estejam nesse curso. Vê-se pelo menos um gosto que ele teve, gostou, fez, sentiu-se bem ao executar a tarefa: - Isto fui eu que fiz!!- Pode até nem estar muito bem feito, mas fez aquilo e foi valorizado” (D2).  “(…) portanto o facto de eles conseguirem atingir objetivos, conseguirem validar as UFCD, se depois esta mensagem também for sendo passada, por ex. ainda agora estivemos no CE em xxx foi desenvolvida uma ideia, que eu penso que é interessante, que é colocar na própria sala de aula um mapa onde vão assinalando as unidades validadas, e portanto isto é altamente estimulante para eles porque vão tendo a perceção do que vão conquistando e isso vai reforçando, vai-os reforçando positivamente” (D1).  “Há de tudo, também convém ressaltar que dentro de um curso nós temos assimetrias enormes, temos formandos que estão num B2 e não sabem ler, ou mesmo no B3 que não</p>
--	-------------------------	--	--

		<p>Verificam-se algumas limitações cognitivas em certos jovens</p> <p>Muitos jovens são muito carentes afetivamente</p> <p>Existem jovens muito interessados em determinados conteúdos abordados</p> <p>O gosto pela leitura é evidente em alguns jovens</p> <p>Há jovens que evoluem em termos de aprendizagem e que aplicam os</p>	<p>sabem ler nem escrever (...)” (D1).</p> <p>“(…) não nos podemos esquecer até que há jovens até com alguns défices cognitivos, há jovens com problemas de saúde mental nos CE (...)” (D1).</p> <p>“Olhe são jovens que necessitam de um trabalho de muita proximidade, de relação porque a sua auto confiança, autoestima, a sua vinculação a alguém está muito deficitária, por isso são jovens formandos que essencialmente precisam de uma relação de proximidade e de uma relação de vinculação do adulto que está com eles, seja o Formador, a professora, seja um técnico, necessitam disso para se sentirem realmente bem, confiantes para acreditarem que são realmente capazes de vencer na vida. Porque são muito jovens muito desacreditados deles próprios” (D2).</p> <p>“(…) ou temos jovens, por ex., muitíssimo interessados em Matemática (...)” (D1)</p> <p>“(…) temos jovens que gostam de ler” (D1).</p> <p>“Há jovens que conseguem aprender e depois ficam muito satisfeitos</p>
--	--	--	---

	<p>Expetativas face ao curso</p>	<p>conhecimentos adquiridos</p> <p>Muitos formandos valorizam a sua frequência nos CEFA</p>	<p>quando são chamados para resolverem algo, por ex. na área da canalização às vezes ao fim de semana estávamos cá e avariava um autoclismo e digo: - Está aí o ...? - e lá vinha ele com a sua bata e fica contente e satisfeito e sabe fazer. Portanto isto também nos ajuda a nós, e pensamos este jovem quando chegar lá fora vai conseguir fazer isto. Podem ser poucos mas os que forem já vale a pena” (D2).</p> <p>“A minha experiência diz-me que eles valorizam a frequência do curso, razão pela qual, muitas vezes aquilo que eles reclamam em termo de permanência de CE vs frequência de Formação é que: - Vou estar aqui dentro do CE e não vou ser capaz de concluir o curso! - e portanto queriam a todo o custo concluir o curso, não só porque sabem que, fora do CE, se tiverem que voltar para o sistema tradicional de ensino, para ensino obrigatório as coisas são diferentes (...)” (D1).</p> <p>“Há outros que dizem: “Eu quando for lá para fora vou tentar arranjar algo nesta área!” (D2)</p>
--	----------------------------------	---	--

	Saídas profissionais	<p>As expetativas face aos CEFA é baixa para alguns formandos</p> <p>Os jovens elegem as áreas das novas tecnologias como a saída profissional de maior agrado</p> <p>Os jovens manifestam muito gosto na área da hotelaria</p>	<p>“Não é por acaso que em determinadas fases o jovem transmite para um outro: - Estou a conseguir, já aprendi isto, sou capaz de...!! - e nós ficamos a olhar, realmente, é bom que isto aconteça, é positivo ainda bem muitos descobrem competências que nem sabiam que tinham” (D2).</p> <p>“Para alguns é baixa, não acham que sirva para muita coisa. Alguns têm uma expetativa a um nível baixo, até porque estão numa fase de envolvimento em que realmente não acreditam em nada, portanto: - Ah, isto não me serve para nada!- É sempre este o discurso” (D2).</p> <p>“Aquilo que eles me dizem tem tudo a ver com estas áreas, das novas tecnologias, os cursos de informática, etc.” (D1).</p> <p>“(…) em termos de hotelaria, gostam, gostam dessa área, é a área que eles manifestam mais gosto” (D2).</p>
Perceção geral sobre os CEFA	Adequação	Os cursos são considerados adequados a estes jovens	“O CEFA, pela sua própria estrutura das UFCD’s, tem aqui esta (...) necessária que permite aos jovens irem capitalizando as unidades e entretanto, acabando aquele curso

		<p>A adequação dos CEFA também é passível de dúvidas porque depende da resposta de continuidade no exterior</p>	<p>como começa outro, eles têm aqui a possibilidade de concluírem o percurso (...) O curso EFA vai ao encontro daquilo que é a duração das medidas (...) Digamos que tem a flexibilidade necessária para garantir uma dupla certificação, que é importantíssima para estes jovens, de outra forma não poderiam (...)” (D1).</p> <p>“Com a introdução dos planos de recuperação que fizemos, se o jovem concluiu ou frequentou a maior parte do curso, com sucesso à maioria das unidades, o jovem, à partida, está em condições de fazer um plano de recuperação que lhe permite a conclusão do percurso formativo” (D1).</p> <p>“Mas se me perguntar “esta é mesmo a adequada?” Tenho dúvidas...” (D1)</p> <p>“Lá está, temos que avaliar o conjunto em função do que é que temos no exterior, o que é que temos para lhes oferecer quando eles saírem. E em termos de correspondência o que é que existe? Se não existem EFA’s então temos que fazer uma alternativa aos EFA’s no CE, se existem EFA’S vamos ver como é que eles podem fazer a continuidade e a interligação” (D2).</p>
	<p>Programas Educativos</p>	<p>Os CEFA são considerados uma</p>	<p>“Não gostaria nada de atribuir aqui</p>

		<p>componente essencial dos Programas Educativos</p> <p>A frequência dos CEFA é vista como uma mais-valia para estes jovens</p>	<p>percentagens, porque acho que cada vertente da intervenção Tutelar Educativa, que compreende tudo isto, tem o seu momento próprio e o seu peso próprio, mas acho que a Formação é essencial” (D1).</p> <p>“Quando pensamos num sistema tradicional de ensino temos que pensar que ele é construído para aquilo que é a média, a média em termos de tudo, de estrato social, de competências pessoais prévias, e nós aqui estamos a lidar com uma população com défices muito significativos em vários campos. Portanto se o curso puder fornecer aqui (...)” (D1).</p> <p>“(...) com Formação de dupla certificação não podia estar mais de acordo porque estamos aqui ao mesmo tempo e num curto espaço de tempo a dar o máximo de ferramentas que é possível dar a qualquer Formando/Jovem” (D1).</p> <p>“A importância principal é dotar os jovens do CE exatamente de meios para poderem perceber a necessidade de terem uma profissão e uma ocupação, porque só assim conseguem estar inseridos socialmente” (D2).</p> <p>“(...) tem sempre um caráter de mais-valia para quem os frequenta no</p>
--	--	---	--



		<p>A resposta da comunidade, em termos de possibilidade de (re)inserção destes jovens, ainda não é generalizada</p>	<p>que estes jovens (...)” (D1).</p> <p>“Temos pelo menos duas entidades onde colocamos jovens nas quais não temos qualquer problema em colocar, têm aceitado de uma forma regular” (D2).</p> <p>“Não só em termos laborais, nós temos, em termos de atividade desportiva, vários clubes: académica, adémia, vários clubes daqui da zona de Coimbra que nos aceitam os jovens sem qualquer restrição. Nós pedimos, perguntamos, eles vêm cá ver se têm habilidade, e vão aos treinos. Portanto não temos qualquer obstáculo a essa aceitação” (D2).</p> <p>“A resposta não é generalizada depende muito das nossas relações formais e informais em termos de CE com a comunidade. Às vezes consegue-se com mais facilidade, outras vezes é um bocadinho difícil (...) Mas tem muito a ver com o momento atual em que estamos, as pessoas nem todas conseguem por muito vontade que tenham em aceitar, não porque é um jovem do CE mas porque não tem capacidade para acolher pessoas” (D2).</p>
--	--	---	---

	<p>Reabilitação</p>	<p>Os CEFA dão um forte contributo para reabilitação destes jovens</p>	<p>“(…) estou a pensar em jovens, como anteriormente referi, que adquiriram o gosto pela leitura que não tinham até porque não conseguiam ler bem, que com as aulas de apoio foram conquistando alguma prática, ao nível da literacia, da comunicação oral e escrita, que depois leva a coisas muito importantes e se calhar mais importantes que tudo isto que é um reforço da autoestima, autoconfiança, da perceção da aquisição de competências, da valorização pessoal e nessa medida são fatores muito importantes” (D1).  “(…) estou a pensar por exemplo na questão de cozinha são capazes de fazer um prato, às vezes têm a possibilidade de beneficiar de saídas ao exterior e vão a casa e os familiares já lhes pedem este ou aquele prato, e eles fazem, passo a expressão, um brilharete em casa. Ora no sítio onde eram anteriormente desvalorizados passam agora a ser valorizados. Por exemplo um jovem que está no curso de construção civil e vai a casa pinta o quarto aos pais e pinta o quarto aos irmãos, de repente</p>
--	---------------------	--	---

	Avaliação	Para a avaliação dos jovens nos CEFA privilegia-se o trabalho que estes desenvolvem diariamente	<p>passa a ser o herói daquela família, porque a casa tinha um aspeto menos bom passa a ter um aspeto agradável, e foi obra deste indivíduo que também já estava a ser marginalizado pela própria família” (D1).</p> <p>“(…) caso de dois jovens que foram a tribunal um do centro, outro da rua que levava o discurso todo arranjadinho. O nosso não, nem contacto tinha tido com a advogada, (...) A única coisa que lhes dizemos é para falar com educação, respeito e postura adequada. (...) eu ao ouvir aquele rapaz no tribunal significa que o nosso trabalho tem algum feedback, tem alguma ressonância, de que eles conseguem aprender” (D2).</p> <p>“Em termos dos cursos na parte escolar, existe uma avaliação contínua, portanto todos os dias o jovem é avaliado em função do trabalho que desenvolve, há uma avaliação que integra a avaliação do jovem no CE, ou seja, a avaliação escolar e formativa faz parte da avaliação global do jovem no final do dia” (D2).</p>
--	-----------	---	---

		<p>Verifica-se uma reunião mensal para aferição do desempenho formativo dos jovens, pela equipa técnica do CEO e pela equipa técnico-pedagógica do curso</p> <p>A realização de testes nos diferentes domínios é uma prática de avaliação dos jovens nos CEFA</p> <p>Na componente tecnológica privilegia-se a realização de trabalho prático</p>	<p>“Depois tudo isto é traduzido em reunião que se faz mensalmente com todos os professores e formadores e com o responsável daqui do ensino Dr...para avaliar efetivamente cada formando nesses contextos” (D2).</p> <p>“Nós temos uma modalidade um bocadinho diferente, nós fazemos testes, lá está a tal adaptação (...) depois temos testes formativos, portanto testes em que são avaliadas as aquisições do jovem naquela disciplina” (D2).</p> <p>“Em termos de tecnológica ele vai também ser objeto, numa forma regular, do que é que faz, que competências já adquiriu e o que é que sabe e não sabe fazer” (D2).</p>
<p>Avaliação geral dos Cursos de Educação e Formação de Adultos</p>	<p>Processo</p>	<p>Realização de visitas de acompanhamento por parte de elementos do CPJ aos CE, para auscultar os intervenientes nos CEFA sobre o seu decurso</p>	<p>“Nós temos visitas de acompanhamento, que nos CE são mensais, no âmbito dessas visitas tem-se procurado fazer reuniões com as equipas técnico-pedagógicas, no sentido de se perceber como é que as coisas vão correndo, quais são as dificuldades que as pessoas têm, etc.” (D1).</p> <p>“Os CE são acompanhados só por</p>

	Limitações	Verificam-se limitações legislativas nos CEFA, numa perspetiva de continuidade da frequência desta tipologia de cursos, no exterior dos CE, por jovens menores de dezoito anos	<p>duas pessoas, sendo que depois ao nível da retaguarda temos aqui uma outra pessoa, e depois as coisas acabam por ser discutidas em sede de reunião da equipa da divisão de qualificação” (D1).</p> <p>“(…) só <i>a posteriori</i> é que tivemos a Portaria nº 230/2008 que veio clarificar esta situação. Portanto há aqui diversas cisões mesmo do ponto de vista de quem pensa no sistema, está tudo fraturado, portanto por um lado os EFA’s não foram pensados para os CE, embora se faça referência às Formações Modulares, portanto por essa via começaram-se a fazer EFA’s nos CE, depois vem o Despacho {Despacho nº 23038/2009} dizer que efetivamente se podem escolher modalidades contempladas no Sistema Nacional de Qualificações, mas só se praticam EFA’s.” (D1)</p> <p>“ A grande limitação é que a portaria diz que excepcionalmente podem ser admitidos em CEFA jovens menores de 18 anos desde que inseridos no mercado de trabalho, portanto não há aqui nenhum enquadramento legal</p>
--	------------	--	---

		<p>Uma grande limitação dos CEFA, operacionalizados em CE, para os seus formandos, é a realização da PCT dentro dos CE</p> <p>O desempenho de alguns formadores, menos adequado a estes cursos pode ser uma limitação para a</p>	<p>que viabilize a frequência de CEFA por jovens que concluíram, terminaram a sua medida de internamento. Essa principal dificuldade prende-se com a conclusão do percurso formativo de um jovem que tenha iniciado um CEFA dentro de um CE” (D1).</p> <p>“(…) agora haver esta continuidade e eles não sentirem que estão aqui num tipo de curso que depois não tem correspondência, e sabem-no num instante não estão isolados dizem: - Mas depois eu vou fazer o quê? Vou para onde? Se eu não acabo isto não me serve para nada!- e é verdade. Portanto nesta continuidade é que tem de se mexer, se há lá fora então vamos ver, não é?! Se não existe então temos que se calhar repensar (...)” (D2).</p> <p>“Mas também ainda temos que fazer um longo caminho no sentido de dinamizar mais as práticas de contexto de trabalho para que os jovens que reúnam condições possam fazer cá fora” (D1).</p> <p>“(…) falta fazer um maior trabalho das equipas técnico pedagógicas no</p>
--	--	--	--

		operacionalização dos CEFA em CE	<p>sentido de os professores se aproximarem mais do modelo dos CEFA, perceberem que estão ali não na qualidade de professores, razão pela qual não são chamados de professores mas formadores. Muitos agarram-se àquela ideia que o facto de serem designados de professores lhes dá um estatuto diferente. Esta é a minha perceção, não estou a divulgar nenhum dado que tenha sido procurado, mas tenho a perceção que os professores desvalorizam os CEFA, acham que é assim uma coisa no ar, que é uma oferta qualificante digna para aqueles que não têm as competências necessárias e suficientes para concluírem um percurso normal. E portanto não se veem como Formadores. Temos que mudar aqui alguma coisa para mudarmos aqui esta perspetiva” (D1).</p> <p>“(…) se tivermos professores que não consigam adaptar ... torna-se um grave entrave ao desenvolvimento da aquisição de conhecimentos dos jovens. Se não consegue adaptar aquele referencial e vai dá-lo tal e</p>
--	--	----------------------------------	--

	<p>Mais-valias</p>	<p>A colocação tardia de professores nos CE apresenta-se como uma grande limitação ao desenvolvimento previsto dos CEFA</p> <p>A transferência dos jovens para outros CE constitui uma das maiores limitações da operacionalização destes cursos em CE</p> <p>A dupla-certificação é uma das mais-valias identificadas dos CEFA para estes formandos</p>	<p>qual ele está não vai conseguir a adesão do jovem” (D2).</p> <p>“Às vezes os CEFA arrastam-se no CE porque ou os professores não são colocados desde logo, ou há dificuldade em encontrar professores para poderem dar TIC, e então o curso derrapa largos meses completamente, com grande prejuízo para os jovens do CE, que tendo medidas relativamente curtas podem ter aqui dificuldades em concluir o percurso” (D1).</p> <p>“(…) portanto muitas vezes têm que ser transferidos para outros CE, normalmente com cursos diferentes, e lá está o jovem a reiniciar o processo, sem prejuízo para o que já capitalizou, o que está feito está feito, mas depois há aqui estas fragilidades, não é um percurso completo” (D1).</p> <p>“A certificação, e acho que esta é a aproximação mais real ao mercado de trabalho” (D1).</p> <p>“(…) Portanto a mais-valia da formação é esta permitir-lhe e oferecer-lhe esta possibilidade de, enquanto está no CE, além de concluir fundamentalmente a sua</p>
--	--------------------	--	--

		<p>A realização de planos de recuperação veio proporcionar uma visão positiva aos CEFA desenvolvidos em CE</p> <p>Estes cursos promovem a aquisição e o desenvolvimento de inúmeras competências a estes jovens</p>	<p>escolaridade também em termos de formação tecnológica, profissional (...)” (D2).</p> <p>“(…) também tenho que salientar que a possibilidade da realização de planos de recuperação, era um recurso que não era utilizado e que deixava muitos jovens pelo caminho e que me fazia ter uma imagem muito negativa dos cursos EFA. E com a utilização séria deste recurso, com o envolvimento dos Formadores e com a aplicação das metodologias mais adequadas com vista à recuperação e à aquisição daquelas competências previstas para aquelas UFCD’s, isto viabilizando a conclusão do curso, eu acho que estão reunidos os requisitos para as coisas funcionarem de forma muito satisfatória” (D1).</p> <p>“(…) é o dotar estes jovens de meios, de competências, mais do que profissionais, o saber fazer, é o ter consciência de que aquele saber-fazer lhe vai ser útil em termos de futuro. O objetivo, a mais-valia da formação é fazê-lo perceber que quando sair vai ter possibilidade de estar com outras pessoas, a cumprir horário,</p>
--	--	---	---

	Balanço Final	Para estes participantes o balanço final dos CEFA desenvolvidos em CE, concretamente no CEO, é positivo	regras, a saber fazer um determinado tipo de trabalho, a saber estudar, a respeitar o outro, a saber que sem comportamento assertivo, sem relação positiva e de respeito quer por si quer pelo outro não vai conseguir desenvolver a sua vida de uma forma adequada (...) aprender a estar, a cumprir e a saber fazer. Não é só a competência escolar mas é o global, porque é fundamentalmente trabalhar estes jovens por aí” (D2). “É positivo mesmo com todos os constrangimentos” (D1). “É que são necessários e muito positivos relativamente a estes jovens” (D2).
--	---------------	---	--

## ANEXO 12

## Matriz da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos Formadores do Centro Educativo dos Olivais (CEO)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Dinâmica dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA)	<p data-bbox="824 488 936 520">Vigência</p> <p data-bbox="757 775 1003 807">Equivalência Escolar</p> <p data-bbox="808 855 952 887">Alternativas</p>	<p data-bbox="1160 488 1541 600">Os participantes não revelam certezas do período de início dos CEFA no CEO</p> <p data-bbox="1137 632 1563 743">Alguns participantes apresentam um desconhecimento total sobre a data de início dos CEFA no CEO</p> <p data-bbox="1171 759 1529 839">Existe equivalência aos 2º e 3º ciclos do ensino básico</p> <p data-bbox="1144 863 1556 999">Indicação de que os formandos podem frequentar percursos educativos e formativos no exterior do CEO</p>	<p data-bbox="1597 488 2045 679">“(…) 2007, talvez” (F1). “Já há muitos anos (…) mas não tenho a certeza” (F6); “(…) não tenho a certeza” (F4). “No CE não sei” (F2 e F3).</p> <p data-bbox="1597 759 2045 839">“Existem para o 2º ciclo e 3º ciclo” (F1, F2, F3, F4 e F5).</p> <p data-bbox="1597 871 2045 1015">“Ou os encaminham lá para fora se estiverem em fase disso(…)” (F1). “Podem, às vezes, ir a aulas ao exterior” (F2).</p> <p data-bbox="1597 1031 2045 1334">“Eu penso, não tenho a certeza, que existem parecerias com outras entidades onde eles podem fazer formação noutras áreas, penso que está a decorrer qualquer coisa ligada à hotelaria, portanto são alunos que estão numa fase mais avançada. Não funcionam aqui dentro, são alunos</p>

	<p>Saídas profissionais</p> <p>Prática em Contexto Trabalho (PCT)</p>	<p>O Processo RVCC apresenta-se como uma alternativa aos CEFA para os jovens do CEO</p> <p>As áreas técnicas correspondem às saídas profissionais dos CEFA desenvolvidos no CEO</p> <p>Há referência a que os jovens que reúnam as condições necessárias</p>	<p>que podem sair para frequentar essas sessões, não sei muito bem como é que está a funcionar” (F4).</p> <p>“Dependendo da medida do jovem, da que está a cumprir, poderão encaminhá-lo para uma escola secundária” (F5).</p> <p>“Também podem tirar o RVCC aqui dentro, e essa é uma das possibilidades. Não sei se atualmente há jovens para o 12º ano” (F1).</p> <p>“Também há o RVCC para os que o tempo de medida é curto” (F2).</p> <p>“(…) recentemente, foi criado um sistema que é o RVCC e sei que há 1 ou 2 jovens que estão ou estiveram a fazer” (F3).</p> <p>“Para os que não podem sair quando têm idade a única hipótese que existe são os cursos do RVCC” (F4).</p> <p>“Operador de jardinagem, Operador de manutenção hoteleira, Operador de marcenaria e Instalador e reparador de computadores” (F1, F2, F3, F4, F5).</p> <p>“No caso de poderem fazer na rua, e alguns vão, até porque é um</p>
--	---	--	---

		<p>possam realizar a PCT no exterior do CEO</p> <p>A maioria dos jovens realiza a PCT dentro do CEO que oferece condições para isso</p>	<p>B3 são jovens que já estão cá há mais tempo, o curso é mais longo, há possibilidades” (F1).</p> <p>“(…) aqueles que não puderem, dou o ex. da jardinagem fizeram prática aqui dentro, temos um jardim bastante grande acabam por conseguir praticar bastante bem a jardinagem (...) isto é o Centro que põe à disposição, faz-se a manutenção” (F1).</p> <p>“(…) acho que fazem aqui com o Formador de Tecnológica” (F3).</p> <p>“É feita cá, portanto eles acabam as horas de formação das UFCD depois passam para a formação em contexto de trabalho, são aproveitados para reconstrução de marcenaria de aspetos da escola, os de jardinagem a nível de recuperação de zonas” (F4).</p>
Perceção sobre os formadores	Condições essenciais	Os formadores, para desenvolverem um bom trabalho em CE, com os jovens institucionalizados, devem ter uma grande capacidade de adaptação a situações, pessoas e normas	<p>“O Formador tem que ter duas capacidades distintas: tem que conseguir lidar com os jovens e com a realidade dos CE. Existem aqui uma série de restrições que não existem nos cursos lá fora” (F1).</p> <p>“O Formador que trabalha em CE não tem que ter sempre a mesma postura, usar muitas vezes flexibilidade e outras vezes ser</p>

		<p>Ser um bom gestor de conflitos é uma condição fundamental para os formadores dos CE</p> <p>Ter experiência com jovens difíceis auxilia o desenvolvimento do trabalho do formador em CE</p> <p>A vocação para a profissão de formador é uma condição de suma importância para se desempenhar funções em CE</p>	<p>mesmo inflexível, portanto tem que saber dosear, tanto pode ter que dar carinho mas também tem que muitas vezes ser ríspido” (F2).</p> <p>“Tem que ser um professor equilibrado psicologicamente, calmo que não entre em conflito com os jovens ou saiba lidar com as situações que possam provocar conflito (...) nessa medida penso que um Formador tem que ter essa capacidade de gerir os conflitos. Eu tento sempre manter a calma, de ouvir, explicar de seguida qual devia ter sido o procedimento correto, o que é que o jovem não devia ter dito ou disse” (F3).</p> <p>“Tem que ser uma pessoa calma, ponderada (...)” (F4).</p> <p>“Deve ser sobretudo uma pessoa calma para conseguir apaziguar determinadas situações” (F5).</p> <p>“(…) e que tenha pelo menos tido alguma experiência com alunos difíceis“ (F4).</p> <p>“(…) deve ter vocação para trabalhar com crianças, jovens que são no fundo um bocadinho diferentes” (F2).</p> <p>“(…) primeiro gostar do que faz,</p>
--	--	--	---

	Mobilidade dos formadores	<p>Ser inventivo é uma característica que os formadores dos CE têm de possuir</p> <p>Os formadores são maioritariamente os mesmos do início ao <i>terminus</i> dos cursos</p> <p>Pode haver algumas alterações pontuais na equipa de formadores dos CEFA</p>	<p>gostar muito de ensinar, ter aquele dom do professor” (F3).</p> <p>“Tem que se ser um bocado inventivo para lidar com eles e com a nossa frustração, porque muitas vezes com alguns não conseguimos (...)” (F1).</p> <p>“Sim, salvo algum acidente de percurso. Desde que eu cá estou que aconteceu só uma vez. Os formadores tentam e têm conseguido ficar sempre até ao fim” (F1).</p> <p>“Os formadores têm sido os mesmos do princípio ao fim do curso, exceto agora que uma formadora estava grávida e veio outro Formador substituí-la mas por pouco tempo.” (F2).</p> <p>“(...) nem todos mas penso que a maioria dos professores sim” (F3).</p> <p>“Sim, este ano já tivemos uma baixa, uma professora que entrou em atestado psicológico, e outra que entrou em licença de maternidade” (F4).</p> <p>“Sim, são sempre os mesmos. Desde que eu cá estou não (...)” (F5).</p> <p>“(...) porque este ano entraram dois ou três professores novos, (...) cursos que começaram o ano passado, e não sei se este ano não irá</p>
--	---------------------------	--	--

	<p>Articulação dos Referenciais de Competência-Chave (RCC)</p>	<p>A articulação dos RCC é vista como um problema para alguns participantes</p> <p>É necessário aproximar os RCC às vivências, aos gostos dos formandos para que estes lhe encontrem sentido</p>	<p>acontecer, porque muitos contratados, portanto sei que no ano passado saíram dois ou três e entraram outros em setembro” (F3).          “Os Referenciais são um problema, por vezes é difícil nós seguirmo-los, por vezes temos que adaptar os Referenciais a cada um dos jovens e irmos dando as matérias de acordo com as capacidades e as vivências que eles já trazem (...)” (F1).          “Todos os textos trabalhados têm a ver, no fundo, com certas vivências deles, porque também já verifiquei que se não tiver a ver com as vivências deles, com alguma coisa que lhes diga respeito aquilo não presta, aquilo é difícil. Se tiver a ver com eles, basta uma palavra que lhes diga alguma coisa já aceitam mais facilmente” (F2).          “Trabalhamos sempre com base em gostos, com saberes que eles possam ter, e com as necessidades em termos de percurso de vida” (F4).          “(...) isto é uma estratégia que pode ter a ver com a vida real, no caso do futebol, que é um desporto que eles são muito adeptos a maior parte: -Já pensaram no vosso jogador favorito? (...)” (F5).</p>
--	--	--	--

		<p>Difícil é a conceção que alguns participantes têm da articulação dos RCC a estes jovens</p> <p>Na opinião de alguns participantes a articulação dos RCC aos jovens que se encontram no CEO está condicionada pelo empenho de todos os intervenientes nos CEFA</p> <p>De extrema importância surge a promoção da interdisciplinaridade, para que se faculte uma visão holística da formação aos formandos</p>	<p>“Não é fácil adaptá-los a estes jovens, acho que passa um bocadinho por cada Formador (...) custa-me adequá-los a estes jovens, por vezes até a alguns adultos, porque o nível de exigência dos RCC é grande” (F1)</p> <p>“Mas não é fácil fazer essa adaptação com a sua vida (F2).</p> <p>“Mas não é fácil fazer essa adaptação com a sua vida, basicamente nesta fase ainda não trabalhei muito essa área” (F3).</p> <p>“É preciso uma ginástica mental, os RCC têm alguns parâmetros e depois tem que ver com a criatividade da equipa, tem que ver com a articulação que o próprio mediador possa fazer no meio disto tudo, e tem a ver com os próprios Formandos, com o grau deles, com a cultura deles (...)” (F4).</p> <p>“Nós habitualmente fazemos reuniões e tentamos fazer atividades que se enquadrem nas várias disciplinas (...) em que depois outras disciplinas interagem com este projeto, portanto vamos analisando os referenciais de formação e vamos vendo quais são os conteúdos</p>
--	--	---	--

	<p>Estratégias de motivação dos formandos</p>	<p>O desenvolvimentos de aulas práticas é um exemplo de algumas estratégias a implementar nos CEFA para motivar os formandos para o percurso formativo</p> <p>A exemplificação efetuada pelos formadores promove a adesão dos formandos para o desenvolvimento das atividades propostas</p> <p>A realização de trabalhos de grupo é um bom recurso para conseguir que estes formandos trabalhem nas</p>	<p>comuns ou que se podem articular com aquele tema” (F3).</p> <p>“(…) aliás com base nisso é que articulamos todas as disciplinas, mesmo a formação tecnológica” (F4).</p> <p>“(…) acho que é mais interessante para nós e para os jovens trabalhar o mesmo tema nas várias disciplinas (…)“ (F5).</p> <p>“Maioritariamente aulas práticas, tento que eles consigam produzir algo palpável no imediato. Se eu tiver que fazer um trabalho que demore 10 aulas eu já vou ter problemas, os trabalhos /as ações têm que demorar 1, 2, 3 aulas porque eles têm ver resultados no imediato, porque senão acabam por desistir” (F1).</p> <p>“Só conseguia começando eu a trabalhar” (F1).</p> <p>“Para motivar para a sessão faço muitas atividades de grupo” (F2).</p>
--	---	---	---

		<p>sessões de formação</p> <p>Facultar informação pertinente mas do agrado dos formandos é uma estratégia que os motiva para o processo formativo</p> <p>O reforço positivo exerce um efeito muito bom na evolução do desempenho dos formandos</p> <p>O recurso às novas tecnologias é uma estratégia de trabalho muito bem aceite pelos formandos</p> <p>A lembrança da avaliação comportamental a que os jovens estão sujeitos todas as sessões é uma estratégia de último recurso mas que produz muito efeito</p>	<p>“(…) comecei a trazer coisas que lhes interessam como por ex. o futebol, Benfica ou seleção, e até fiquei curiosa porque eles liam aquilo tudo, estavam meia-hora a ler linha a linha e depois então faziam a ficha, tenho jogado um pouco com isso” (F3).</p> <p>“Valorização da autoestima, das capacidades conseguidas, o reforço positivo “Afinal tu és capaz, vês conseguiste”, muitas vezes não querem fazer, recusam-se a fazer, e quando fazem valoriza-se” (F4).</p> <p>“Utilizamos o computador, leitor de CD’s, imagens, não sei se é isto que quer, gostam muito de ver filmes, e de vez em quando passa-se um filme que esteja ligado ao tema, e depois espera-os sempre um trabalhinho sobre o filme, uma ficha de trabalho com atividades variadas” (F5).</p> <p>“Vai-se habituar, porque senão tem a avaliação no final (…)” (F2).</p> <p>“Temos também sempre a hipótese, ele é avaliado aula a aula, e se não vai pelo caminho do estímulo, tem</p>
--	--	--	--

	<p>Elementos de avaliação</p>	<p>A análise comportamental dos formados é um elemento de avaliação privilegiado pelos formadores</p> <p>O desempenho dos jovens na realização de exercícios práticos nas sessões é um fator de relevo na avaliação individual</p>	<p>que se fazê-lo compreender que ele é avaliado, portanto não fazes não queres fazer serás avaliado por isso no final. Eles sabem disso, portanto sabem que se não o fizerem também terão a nota respetiva” (F4).</p> <p>“O empenho e o comportamento” (F1).</p> <p>“Privilegio a observação direta” (F2)</p> <p>“Comportamental, principalmente, a progressão que eles vão fazendo” (F3).</p> <p>“(…) mas para mim um aluno que é capaz de estar, de cumprir as regras, é muito mais importante do que estar propriamente a preencher uma ficha, se ele conseguir transmitir isso eu valorizo muito mais” (F4).</p> <p>“Privilegio muito os exercícios práticos, que dou individualmente” (F1).</p> <p>“(…) questionários” (F2).</p> <p>“(…) até como fazemos tanto trabalho prático eu estou sempre a acompanhar o que eles fazem” (F3).</p> <p>“(…) as fichas de trabalho (…)” (F5).</p>
--	-------------------------------	--	--

	<p style="text-align: center;">Limitações</p>	<p>A nota obtida nos testes é elemento, ainda que com pouco pendor, a considerar na avaliação dos formandos</p> <p>A mobilidade dos formandos é considerada, pela maioria dos participantes, como a grande limitação do trabalho de formador desenvolvido em CE, concretamente no CEO</p>	<p>“(…) mas também faço testes, dois por período, porque são as normas” (F2).</p> <p>“Eu faço os testes mas eles não têm assim muita importância (…) nem seriam precisos testes, nem são tidos em conta na avaliação. Quando cheguei aqui foi-nos dito que fazíamos dois testes por período apesar de eles não contarem e nos outros CE não se fazerem” (F3).</p> <p>“Faço teste mas para mim não têm grande significado, serve para eles se colocarem em termos de avaliação, mas faço porque é uma regra deste CE” (F4).</p> <p>“(…) os testes (…)” (F5).</p> <p>“Um dos <i>handicaps</i> é o facto de entrarem a meio e saírem antes do final. Enquanto que o jovem lá fora pode fazer o percurso todo, aqui arrisca-se a fazer só partes do percurso. São poucos os que fazem o percurso todo, desde o início até ao final(…)” (F1).</p> <p>“Depois é difícil trabalhar até porque é muito raro irem do princípio ao fim do curso, um entra no meio, outro no</p>
--	---	---	---

		<p>A regressão de alguns formandos, que já estão nos CEFA há algum tempo, é percecionada por certos formadores como uma limitação ao decorrer dos cursos</p>	<p>princípio, outro sai antes do curso finalizar, e é muito difícil porque corremos o risco de chegar ao fim do curso com um que esteve desde o princípio, e pode acontecer não estar nenhum que esteve no princípio, e isso é frustrante” (F2).</p> <p>“Mudança, rotatividade dos alunos, não consigo dar uma matéria com sequência, não sinto que haja evolução dos alunos aquela evolução de lá fora com alunos de turmas normais, onde se sente que eles aprenderam, que se pode saltar daquele conteúdo para outro porque eles aprenderam, aqui não. Cada aula é uma aula, por isso é que eu digo que eles evoluem de acordo com as necessidades” (F4).</p> <p>“(…) o facto de nós não podermos ter um aluno, em alguns casos do princípio ao fim do curso” (F5).</p> <p>“Os que evoluem ao fim de estarem aqui um ano e meio dois anos deixam de conseguir, noto isso perfeitamente eles a chegarem ao pico do que lhes consigo transmitir, e depois começam a regredir, porque sentem que já não estão a aprender mais, porque tenho que ensinar os outros,</p>
--	--	--	--

		<p>As restrições, impostas pelo CEO, no uso de determinados materiais, ainda que necessárias, apresentam-se como limitações para desenvolver um trabalho mais completo</p>	<p>já não os posso avançar mais e desinteressam-se totalmente e começam a disparatar, o comportamento altera-se, o empenho altera-se, e se calhar nessa fase devia haver possibilidades de os pôr para outro lado de haver aqui outra forma de eles continuarem, e isso irem mesmo lá para fora” (F1).</p> <p>“Depois também algum cuidado óbvio que se tem que ter com a distribuição de material mas isso tem que ver com o regulamento interno da Instituição (...) mas de facto a segurança é sempre em detrimento da produção de trabalho, digamos assim (...)” (F1).</p> <p>“A limitação para mim é só a falta da internet (...) tenho que trazer as informações todas em PDF e depois eles então leem e copiam o que eles quiserem mas dá imenso trabalho, e se calhar se fossem eles escolheriam outras coisas diferentes eu estou a escolher imagens ao meu gosto e eu já percebi que eles têm um gosto muito diferente” (F3).</p> <p>“(...) não posso usar materiais cortantes, não posso usar matérias que possam ser tóxicas, (...) o que</p>
--	--	--	---

	<p>Mais-valias</p>	<p>A quantidade de determinado material importante é considerada insuficiente, o que pode limitar o desenvolvimento de algumas atividades</p> <p>A perda de tempo real de formação, em virtude do cumprimento de imposições institucionais, é visto como um fator algo limitador do desenvolvimento das sessões de formação</p> <p>A assiduidade e pontualidade dos formandos, nos CEFA, é uma mais-valia para o desenrolar das sessões</p> <p>A crescente motivação dos formandos para desenvolverem trabalho apresenta-se como uma mais-valia destes cursos</p>	<p>acarreta falta de estímulo para os jovens, é complicado fazê-los ver coisas que eles não veem” (F4).</p> <p>“Não há materiais, não há livros, textos a que se recorrer aqui, portanto todos temos que fazer, como eu disse já, o trabalho em casa” (F2).</p> <p>“(…) é claro que eu posso requisitar um computador e levar mas assim implica que haja um computador vago nessa hora para eu o poder levar para aquela aula” (F4).</p> <p>“Um bocadinho a falta de material, não haver uma grande quantidade de material relativamente à tecnologia e mais livros, mais variedade” (F5).</p> <p>“(…) e isso acaba por ser um entrave, é por isso que muitas vezes não dou o intervalo, porque se ainda vamos ter (...) porque há revistas, há cuidados a ter...se calhar é mesmo o maior entrave” (F1).</p> <p>“A assiduidade, pontualidade [risos]” (F1).</p> <p>“(…) por vezes vêm com vontade, querem aprender (...) ficam empenhados, o que acontece por vezes ter sete ou oito jovens todos a trabalhar, trabalhar com afinco, coisa</p>
--	--------------------	---	---

		<p>O acesso a alguns recursos materiais é uma mais-valia do desempenho profissional de alguns formadores</p> <p>É considerado uma mais-valia o desafio pessoal e profissional de trabalhar com estes jovens em contexto de educação e formação</p>	<p>extraordinária, porque nem sempre acontece ter oito jovens todos a executar tarefa, uns bem outros mal, mas todos com vontade. Se calhar é por isso que estou aqui, porque vou vendo um grupo grande a trabalhar com empenho” (F1).</p> <p>“Em termos de recursos aqui dentro, eles vão acontecendo, poder-se-ia ter muito melhor, como é óbvio, mas também me consigo desenrascar perfeitamente com o que tenho. Mais era melhor, é óbvio que não nos dão de forma nenhuma o que era bom, o que era ideal, mas mais uma vez comparativamente aos recursos lá de fora aqui tenho mais (se calhar não devia dizer isto), ou então tive azar com as entidades formativas que tive lá fora” (F1).</p> <p>“Gosto do desafio, como eles eu gosto, gosto de lidar com a irreverência” (F2).</p> <p>“(…) o facto de serem mais resistentes dá mais luta trabalhar com eles, até porque ainda estão num processo de formação, ainda estão a crescer, e neste aspeto acho mais interessante estar a trabalhar com</p>
--	--	--	---

		<p>A evolução comportamental, relacional e profissional destes formandos é um fator muito gratificante</p>	<p>estes jovens nos CEFA” (F5).  “(…) gosto de sentir que imprimi qualquer coisa neles, porque gosto de ver a evolução” (F2).  “Nós pouco podemos fazer por eles, mas gosto de pensar que estou a fazer algo por eles, é que eu noto mudanças neles: por ex. estou-me a lembrar de um jovem que fica aqui, em que no início estava sempre a dizer: - Não venha para aqui <i>stora</i> que eu não gosto de si, não me toque! - e aquilo até me fazia impressão (...) esse jovem agora já mudou completamente, ele agora, se eu estiver ao pé dele, já me mexe no cachecol, mexe-me no anel, a mexe - me na mão, e eu penso que estes jovens têm falta de carinho. Ele mudou porque eu nunca desisti, fui sempre conversando com ele, quando eu lhe tocava ele dizia “Não me toque” e eu dizia “Desculpa, não foi por querer!”, pronto eu conversava assim um bocadinho com ele e a pouco e pouco ele foi mudando” (F3)  “Pedir-lhes um determinado trabalho e eles fazerem, acho que é muito</p>
--	--	--	---

	Desafios	<p>O trabalho desenvolvido com estes formandos tem proporcionado, a alguns participantes, um confronto com a realidade, o que se apresenta como uma mais-valia pessoal e profissional</p> <p>A inexistência de manuais adotados nos CEFA é vista como uma mais-valia do trabalho de formador</p> <p>Para alguns participantes, o maior desafio de ser formador em CE, concretamente no CEO, é estimular a aprendizagem dos formandos</p>	<p>positivo” (F5)</p> <p>“De algumas relações humanas” (F4)</p> <p>“Para mim estão a ser muitas, está-me a fazer reavaliar a maneira como eu olho para a nossa sociedade, isto é tudo mais a nível psicológico, é que eles vêm de um mundo tão diferente do meu, do nosso, dos nossos filhos, dos nossos amigos, da nossa maneira de pensar. Claro que eu já sabia que a sociedade era injusta mas eu não tinha ainda tomado consciência da dimensão das desigualdades” (F3).</p> <p>“Os CEFA não têm um livro, isso também me dá uma certa liberdade na preparação das aulas; podemos ter acesso a outros materiais” (F5).</p> <p>“O meu maior desafio aqui não é tanto a parte técnica, é mesmo que eles queiram aprender. Curiosamente e até me surpreendendo a mim, porque depois apanho-os durante algum tempo, e por vezes apanho-os num curso, eles estão noutra e depois voltam, e quando regressam eu apercebo-me que eles aprenderam coisas da primeira vez que estiveram comigo, apesar de aparentemente não terem aprendido ficaram a conseguir</p>
--	----------	--	---

		<p>Fazer milagres de diferentes teores apresenta-se como um grande desafio profissional para alguns participantes</p> <p>Avaliar de forma justa os formandos é um grande desafio para alguns participantes</p> <p>Agir corretamente no inesperado é referido como sendo um desafio profissional de alguns participantes</p>	<p>executar certos trabalhos (...)” (F1).          “O maior desafio é do nada fazer aparecer qualquer coisa, isto tanto com materiais como pessoas. Pessoas que às vezes aparecem sem saber ler, nem escrever conseguir que elas evoluam, conseguir que eles leiam, ou sem materiais conseguir fazer milagres, tem que se recorrer muito à criatividade” (F2).          “Portanto o meu maior desafio é conseguir avaliá-los da forma correta, que não seja muito injusto, mas que não crie uma má relação entre mim e eles. Eu percebo que eles têm que ter regras, aliás eles estão cá para isso e não podemos facilitar, mas há coisas que numa dinâmica da aula que não se pode levar mesmo à letra, tem que se relativizar e é isso que eu às vezes tenho receio de (...)” (F3).          “Por vezes ao surgirem situações complicadas em que uma pessoa tem que ter alguma frieza e até uma grande calma para poder responder. Por ex., neste momento, estou com uma situação complicada (...) O</p>
--	--	---	--

		<p>Conseguir manter a atenção dos formandos por um tempo considerável nas sessões apresenta-se como um grande desafio a estes profissionais</p>	<p>desafio é aula a aula, por vezes até o nosso tema da aula, uma ficha que se apresente, o humor deles (...) é complicado às vezes há situações que uma pessoa nem sabe muito bem como gerir na hora, tem que ouvir e contar até duzentos e só depois agir. Mas neste momento é capaz de ser o mais complicado” (F4).</p> <p>“Eu penso que é tentar fazer com os jovens permaneçam ou se mantenham atentos a todas as atividades que são propostas nas várias aulas. Pois eles não podem estar do princípio ao final da aula a fazer, sempre, a mesma coisa, tem que se arranjar atividades várias para que eles se possam manter atentos” (F5).</p>
Perceção sobre os formandos	Processo de seleção	Os participantes revelam incertezas sobre o processo de seleção dos formandos para os CEFA	<p>“De uma forma mais profunda não. Já me foi pedida opinião, principalmente se eu já conhecer o jovem” (F1).</p> <p>“A ideia que tenho, tenho porque penso que já ouvi aí comentários (...) penso que é com base nisso” (F3).</p> <p>“Não (...)” (F4).</p>

		<p>Para alguns participantes, as habilitações escolares dos jovens deverão ser um fator importante para o ingresso em determinado CEFA</p> <p>O número de jovens por curso deverá ser um fator importante para a entrada dos mesmos nos CEFA</p> <p>O perfil dos jovens deve ser tido em conta para a sua seleção para os CEFA</p>	<p>“(...) não sei. Não são os Formadores que selecionam os alunos, isto tem a ver com a direção da instituição” (F5).</p> <p>“O primeiro critério será ele precisar de entrar num B2 ou B3” (F1).</p> <p>“(...) tem a ver com as habilitações (...)” (F4).</p> <p>“(...) com a escolaridade que eles trazem” (F5).</p> <p>“(...) e depois a disponibilidade do curso para que não se fique com um número de jovens muito grande. O número mínimo de jovens por curso é 5, e isso seria um bom número de jovens! (risos)” (F1).</p> <p>“(...) mas são encaminhados ou porque tem menos jovens (...)“ (F2).</p> <p>“(...) talvez tenha um pouco a ver também com as vagas” (F4).</p> <p>“(...) o Dr. xxxxx ou a psicóloga que trabalha com ele a Drª xxxxx, também faz parte da coordenação, eu penso que fazem entrevista e consoante o perfil do jovem ele depois faz o encaminhamento para o curso, penso que é com</p>
--	--	--	--

	Saídas profissionais	<p>A duração da medida educativa de internamento do jovem deverá ser importante para a sua entrada para determinado curso</p> <p>Na opinião dos participantes, os formandos, geralmente, gostam das saídas profissionais dos cursos que frequentam</p>	<p>base nisso” (F3).</p> <p>“(…) o perfil deles” (F5).</p> <p>“Eu penso que um fator que é tido em linha de conta é o tempo da medida” (F5).</p> <p>“Gostam muito de marcenaria porque podem executar vários trabalhos e ver o resultado do que fizeram no imediato; gostam de pintura da construção civil, área que existe no Operador de manutenção hoteleira; e gostam de jardinagem. De manutenção hoteleira eu acho que eles estão a gostar, porque abrange muitas coisas, porque podem praticar muito” (F1).</p> <p>“Não tenho feedback (…) mas penso que estão a gostar do que estão a fazer, sim” (F3).</p> <p>“De um modo geral, de um curso que eu tenho dois ou três de dez não gostam do que estão a fazer” (F4).</p> <p>“Geralmente gostam da área em que estão, por acaso agora veio um jovem há duas, três semanas que vinha de um outro CE em que a área era empregado de mesa e ele disse que</p>
--	----------------------	--	--

	<p>Mudança dos formadores</p>	<p>Alguns formadores consideram que certas mudanças de formadores são positivas para os formandos</p> <p>Na perspetiva de alguns participantes, a mudança de formadores pode ser vista de uma forma negativa pelos formandos</p>	<p>por acaso gostou imenso (...)” (F5)          “Interfere positivamente porque criam outros laços” (F2).          “(...) o colega que estava cá (...) não conseguia impor regras (...) pronto neste caso a mudança foi boa” (F3).          “Se me perguntasse se mudassem todos os formadores aí eu acho que é negativo, agora como são só dois ou três até pode ser bom, porque vêm sempre novas ideias” (F3).          “Num dos casos funcionou cinco estrelas, porque tinham criado uma certa resistência à pessoa em questão (...)” (F4).          “(...) porque veio uma colega que a nível psicológico ela, eu acho que ela ficou bocado perturbada de vir para aqui, isto assustou-a de uma maneira que ela nem se entendia com a papelada toda que era necessário preencher, tinha uma má reação perante os jovens, criava muitos conflitos porque desde o início ela não se adaptou (...)” (F3).          “(...) noutra caso aceitaram um bocadinho mal porque estavam habituados a trabalhar com a Formadora” (F4).</p>
--	-------------------------------	--	--

	<p>Perfil Formativo</p>	<p>Habitualmente os formandos adaptam-se à mudança de formadores</p> <p>Para alguns participantes os formandos, quanto ao perfil formativo, dividem-se em dois grupos: os aprendentes e os não aprendentes</p> <p>A maioria dos formandos é classificada como imatura</p> <p>Todos os formados têm de ser assíduos, pontuais e bem comportados</p>	<p>“(…) mas foram-se habituando e agora nem falam” (F3).</p> <p>“(…) no entanto adaptaram-se e estão bem” (F4).</p> <p>“Vou ter que dividir em dois grupos: aqueles que aprendem e aqueles que não aprendem. Felizmente que aqueles que aprendem são muito mais dos que os outros, se tivesse que colocar em termos percentuais 80% aprende, 20% não (talvez esteja a ser simpático) se calhar estou preso ao curso que tenho atualmente. Pensando desde que aqui trabalho talvez sejam 60 a aprender e 40 não” (F1).</p> <p>“(…) não têm maturidade (…)” (F1).</p> <p>“(…) são muito novos, não conseguem perceber o que é que querem (…)” (F4).</p> <p>“Assíduos têm que ser, educados têm que ser, responsáveis têm que ser (…)” (F1).</p> <p>“(…) assíduos e pontuais todos são” (F2).</p> <p>“A assiduidade e a pontualidade são ótimas e o comportamento também porque são obrigados pelo sistema”</p>
--	-------------------------	--	--

		<p>A maioria dos formando gosta de realizar trabalhos práticos</p> <p>Os formandos são muito heterogéneos em diferentes áreas</p> <p>Os formandos são classificados como 'complexos' por alguns participantes</p>	<p>(F3).          “Quando tenho dez num curso, um dos grandes problemas do curso é todos eles querem fazer” (F1).          “(...) é muito heterogénea, são muito diferentes” (F1).          “A nível de conhecimentos, acho que eles aqui têm muitas lacunas (...) eles são muito heterogéneos alguns até têm alguns conhecimentos e conseguem escrever facilmente, outros não conseguem simplesmente escrever palavras assim mais difíceis, estão-me, sempre, a perguntar como é que se escreve, por ex. ainda um hoje não sabia escrever a palavra situado – fica situado em - Pronto há aqui de tudo, alguns até têm alguns conhecimentos e outros que quase nem sei se teriam equivalência ao 6º ano” (F3).          “Complexos, a palavra melhor, são jovens revoltados (...) e eu digo é complexo, são muito complicados, um dia estão bem outro estão mal, se houver alguma coisa que os afeta aquilo desencadeia (...)” (F4).</p>
--	--	---	---

	<p>Expetativas face ao curso</p>	<p>Os formandos vão-se adaptando às exigências dos CEFA</p> <p>As expetativas da maioria destes jovens face à frequência dos CEFA são altas</p> <p>Com o decorrer do curso muitos formandos vão-se decepcionando com a sua frequência</p>	<p>“Ao princípio podem ser um bocadinho refilões: - “Não gosto disto, não quero fazer isto, isto não me serve para nada! - mas depois acabam por fazer (...)“ (F5).</p> <p>“(...) quando cá chegam às vezes isto não lhes diz nada, porque é assim como uma lambada. Normalmente vêm da rua, chegam aqui têm o dia preenchido, têm que vir às aulas, têm o tempo todo ocupado. É muito complicado para eles, mas à medida que o tempo passa eles vão-se acomodando” (F5).</p> <p>“Primeiro a rebeldia, a rejeição, depois o acatar, o tentar mostrar que sabe e o tentar fazer” (F2).</p> <p>“Para a maioria muito altas, porque acham que vai ser a tábua de salvação, quando saírem vão ter emprego.” (F1)</p> <p>“Aqueles que mostram que têm mais carinho em casa têm muita vontade de se corrigir.” (F2)</p> <p>“(...) com o decorrer do curso vão-se aperceber, até porque muitos deles não conseguem chegar ao fim, não conseguem fazer todas as UFCD’s, vão ficando um bocadinho</p>
--	----------------------------------	---	--

		<p>A frequência dos CEFA desenvolve em alguns jovens um sentimento de apreensão face ao seu futuro</p>	<p>dececionados, principalmente os que não chegam ao final do curso, apesar de explicarmos que: - Ficas com estes módulos feitos, já é alguma coisa! - Para eles não é a mesma coisa” (F1).</p> <p>“(…) alguns por causa da medida terminar em determinada altura não têm a possibilidade, enquanto estão aqui, de terminar o curso, portanto é possível que seja mais complicado para eles ter um emprego, e dizem: O que é que eu estou aqui a fazer? Isto não serve para nada! - porque provavelmente pensam que chegando lá fora vão viver certas situações que viveram anteriormente, alguns dizem isso” (F5).</p> <p>“À medida que também vão aprendendo mais vão tendo mais perceção que sabem pouco e vão ficando mais apreensivos. Ou seja ficam um bocadinho desapontados ou desiludidos, mas isso tem a ver com a personalidade de quase todos eles, o facilitismo do tirar o curso e depois tenho emprego, e depois apercebem-se que se calhar não é bem assim” (F1).</p>
--	--	--	---

		<p>Alguns jovens não criam quaisquer expectativas face à sua frequência nos CEFA</p> <p>Algumas expectativas são colocadas nos CEFA, por certos jovens, como oportunidade para a sua vida futura</p> <p>Alguns jovens não criam expectativas face à sua frequência nos CEFA</p>	<p>“Eles gostam dos cursos mas por terem receio do futuro não pensam muito, pelo menos da conversa que tenho com eles é o que me dá a entender” (F3).</p> <p>“(…) talvez os mais velhos que estão no curso gostam, e esperam alguma coisa do curso (…)” (F4)</p> <p>“Alguns encaram como uma possível oportunidade para a vida lá fora” (F5).</p> <p>“(…) porque já têm uma postura perante a vida que nós não conseguimos mudar. Os que não aprendem têm uma postura de: Estou aqui a passar um tempo e depois quando sair vou fazer exatamente o mesmo que fazia quando para cá entrei” (F1).</p> <p>“A maior parte deles não lhe diz nada a frequência dos cursos, porque, ainda ontem um me referia: - Se a vida está tão complicada para aqueles que sabem lá fora. Chego lá fora tenho que continuar na mesma vida, porque essa eu conheço!” (F2)</p> <p>“Muitas vezes estão contra tudo, a maioria não espera nada” (F4).</p>
--	--	---	--

	<p>Evoluções/Mudanças</p>	<p>O autocontrolo é uma evolução comportamental dos jovens destacada por alguns participantes</p> <p>O facto de alguns jovens já conseguirem lidar com a negação é uma mudança positiva referida pelos participantes</p> <p>A aceitação do que lhes é dito e o cumprimento do que lhes é imposto são mudanças significativas para alguns jovens</p>	<p>“(..) alguns a formação tecnológica pode não fazer muito sentido, por ex. a jardinagem eles acham interessante, pelo menos é o que depreendo, eles trabalham, claro que há sempre aqueles que trabalham mais e aqueles que trabalham menos, mas pronto, arranjam os jardins, mas não sei se depois lá fora vão exercer, alguns dizem: - Eu não vou ser jardineiro!” (F5)</p> <p>“Uma das grandes questões com que eles cá chegam é não se conseguirem controlar, é a falta de autocontrolo, têm um problema por norma explodem, e acaba por ser uma bola de neve, não conseguem pôr cobro a uma situação má, e ao longo do curso, da estada aqui vão pondo cobro a isso” (F1).</p> <p>“A maior evolução que eu noto é os jovens conseguirem lidar com a negação, com o dizerem-lhes que não, com o dizer-lhes que não podem fazer aquilo (...)” (F1).</p> <p>“Há jovens que de início o maior problema é este, e depois surge na avaliação eu dizer-lhes: - Trabalhaste pouco, ou não te postaste bem, vais ter um 2! - E eles protestarem, e</p>
--	---------------------------	---	--

			<p>depois têm um 0. E ao longo do curso noto que conseguem aceitar melhor, e mesmo que não concordem e achem que é injusto conseguem lidar com esse problema” (F1).</p> <p>“Foi o que eu lhe disse, no princípio a rebeldia, não querem aquilo: - O que é que eu estou aqui a fazer, não gosto disto! - Depois a pouco e pouco começam a ser cativados também pelos formadores e começam a aceitar e a tentar mostrar e demonstrar as competências, porque veem que já não vale a pena mais rebeldia, portanto vale mais aceitar” (F1).</p> <p>“(…) da postura até perante as aulas, no início reclamavam que não queriam ter aulas e agora já nem dizem nada. Estou-me a lembrar do caso do xxxx sempre foi bem comportado mas trabalhava muito pouco, mas a pouco e pouco foi começando a ganhar um certo ritmo e interessando-se, penso que agora estamos no bom caminho” (F3).</p> <p>“(…) de um modo geral, todos evoluíram positivamente, nalguns é mais notório porque vinham</p>
--	--	--	--

		<p>Muitos formandos vão-se integrando melhor nos CEFA, o que evidencia uma evolução comportamental</p> <p>Verificam-se mudanças significativas, na maioria dos formandos, ao nível das relações humanas que estabelecem com os formadores</p> <p>Muitos formandos começam a revelar alguma esperteza ao aceitarem o sistema, por verificarem que podem alcançar determinadas regalias</p>	<p>sem regras” (F5).          “O cumprimento de regras” (F4).          “(...) desregrados, mas depois vão acabando por acalmar (...) eu acho que a nível geral vão melhorando” (F5).          “(...) estão mais simpáticos, sorridentes, pronto estão integrados” (F3).          “(...) o relacionamento humano connosco, acho que é uma evolução positiva, se bem que tudo depende do dia, da hora, do estado de espírito deles, nada é linear. Hoje tudo pode estar mesmo excelente e no dia a seguir estar péssimo” (F4).          “Nas relações interpessoais também vão melhorando” (F5).          “(...) são inteligentes o suficiente para perceberem que se forem isto tudo têm uma vida mais fácil aqui dentro” (F1).          “Aceitam porque são espertos, e a esperteza foi aquilo que usaram toda a vida, portanto continuam a usá-la aqui: Já que não os venço junto-me a eles!” (F2).          “Muitos deles evoluem não é porque gostem de aprender, não é porque</p>
--	--	---	---

		<p>A maioria dos formandos vai desenvolvendo gosto pela aprendizagem</p>	<p>gostem de estar na escola não, a maioria evolui porque percebe que se evoluir tem prémios que são todas as coisas que podem conseguir, é subir de fase, é conseguir ir de fim-de-semana, é conseguir participar no desporto escolar, é conseguir ter regalias de estar até mais tarde, poder fazer várias coisas.” (F4)</p> <p>“Mas isto tem estado muito calmo, quer queiram quer não, eles ...alguns dizem mesmo “Eu quero subir de fase!”, e esforçam-se magnificamente” (F5).</p> <p>“Todos querem aprender, num grupo de dez há um ou dois que não quer (...)” (F1).</p>
--	--	--	--

<p>Percepção geral sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos</p>	<p>Adequação</p>	<p>A maioria dos participantes considera que os CEFA são adequados aos jovens que se encontram nos CE, concretamente no CEO</p>	<p>“Se entendermos o RCC como um Referencial, se eles não forem obrigados, se não for uma imposição eles terem uma nota positiva a todos os itens do referencial, se houver essa flexibilidade eu acho que com alguns ajustes, até mesmo ao nível de referenciais pode-se dizer que sim que os EFA’s se adequam a estes jovens, mas sempre com esta ressalva porque se tiver que seguir o Referencial não consigo com alguns deles” (F1).</p> <p>“Eu penso que são adequados, poderia era haver algumas alterações nas condições de eles poderem desenvolver mais o trabalho prático que fazem nas várias áreas (...) Das que conheço penso que sim, porque para já fundamental para estes jovens é ter uma formação prática, eu também acho que os jovens que não gostam do percurso normal de ensino tenham uma outra alternativa a nível mais prático em que possam digamos tirar o mesmo nível de habilitação mas numa área mais prática” (F3).</p>
--	------------------	---	---

		<p>A percepção de alguns participantes é que os CEFA podem ser muito forçados para determinados jovens que se encontram em CE</p> <p>Os CEFA são desadequados para os jovens que estão nos CE, no entender de alguns participantes</p>	<p>“Eu acho que estão bem enquadrados, eu acho que os RCC são simplificados, mas talvez possamos sempre fazer algumas alterações, talvez ainda mais simples de acordo com a faixa etária deles (...) as atividades que os cursos propõem, os conteúdos, eu acho que são adequados a eles, tendo em conta este perfil” (F5).</p> <p>“Eu acho que estes cursos para o B2 são muito mais complicados de manobrar, pela falta de idade, pela falta de maturidade dos jovens. Se pensar em cursos que tive antes B2 alguns não deveriam estar neste curso porque não têm maturidade para isso e não têm capacidade para adquirir, nesta fase da vida deles, pela experiência de vida que tiveram anterior e pela idade que têm, hábitos de trabalho. Agora eu digo: - Vamos ter aqui 2 horas, ou 1h30 de trabalho efetivo, e muitos deles não têm essa capacidade, isto mais nos B2” (F1).</p> <p>“Não é adequada para eles, para já cada um tem seu grau de escolaridade, tem suas vivências, têm dificuldades (...) É muito difícil,</p>
--	--	--	---

	<p>Modalidades Alternativas</p>	<p>Os CEFA são a modalidade de educação e formação possível que existe para estes formandos</p> <p>Muitos participantes consideram que os Cursos de Educação e Formação (CEF) poderiam ser uma alternativa possível para alguns destes jovens</p>	<p>muitos deles não sabem ler, nem escrever, isto para o B2 e B3” (F2).</p> <p>“Penso que é aquela que pode existir, eu penso que é educativa, no verdadeiro sentido da palavra, que são pessoas que têm que ter regras, que não sabem estar e acabam por aprender alguma coisa, para conseguirem o tal prémio no fim” (F4).</p> <p>“Se calhar poderíamos ter CEF’s para B2 e EFA’s para B3, mas se calhar era uma complicação desgraçada. Se bem que os RCC dos CEF’s pouca diferença têm, é basicamente a mesma coisa. O problema que tenho em transmitir toda aquela matéria seria o mesmo” (F1).</p> <p>“Eu penso que se estes jovens estivessem lá fora estariam num CEF” (F3).</p> <p>“Os CEF’s eram capazes de funcionar, porque os CEF’s funcionam por horas se calhar até eram adaptáveis a estes jovens. Não posso dizer nada em concreto, também nunca tinha pensado nisto” (F4).</p>
--	---------------------------------	---	--

	<p>Programas Educativos</p>	<p>A criação de raiz de um percurso educativo e formativo para os jovens que se encontram em CE deveria ser a melhor opção</p> <p>A maioria dos participantes aprecia os CEFA como devendo ser uma componente importante dos Programas Educativos</p>	<p>“Só conheço o RVCC, mas acho que para estes jovens deve ser criada uma de raiz (...) trabalhar com a antiga Telescola e era interessantíssimo porque o que nós vemos aprendemos, mais facilmente aprendemos, e então as aulas eram de tal maneira mostradas através da televisão, que memória visual, como são jovens funcionava tão bem, portanto devia haver nos cursos qualquer coisa que se usasse muito a memória visual, em todas as áreas. Na formação tecnológica, atenção, já se manipulam mais as coisas, talvez seja diferente mas na formação base sim” (F2).</p> <p>“Acho que têm um papel chave nos programas que existem para os jovens. Se não fosse este tipo de curso teria que haver outro para o substituir” (F1).</p> <p>“Eu nem estou por dentro desses programas educativos, digamos que eu estou só centrada na área de formação que nós damos. Mas eu penso que é muito importante (...)” (F3).</p> <p>“Acho que as coisas aqui estão muito</p>
--	-----------------------------	---	---

	<p>(Re)inserção socioprofissional</p>	<p>A maior parte dos participantes considera que a (re)inserção socio-profissional de alguns jovens se tem feito com relativo sucesso, até porque saem do CE encaminhados</p>	<p>interligadas, tudo funciona de acordo com algo que está a funcionar, projetos, protocolos, parcerias, a formação está sempre ligada até com o agrupamento. Tem importância como as outras partes” (F4).          “Todo o conjunto é uma mais-valia” (F5).          “Sobre aquilo que sei eles saem daqui todos com encaminhamento, é certo que ao fim de 15 dias / 1 mês o encaminhamento já foi ultrapassado por eles (...) Consigo-me lembrar de <math>\frac{3}{4}</math> casos desses, eu penso que esses casos trabalharam pouco lá fora ainda estando cá dentro, ou seja só conseguiram essa fase <math>\frac{1}{2}</math> meses antes de irem embora, e gostam quando conseguem, mas são tão poucos os que têm essa oportunidade. Portanto não sei se é significativo fazer uma apreciação porque falo de 4 casos, o que é uma amostra muito pequenina para conseguir dizer que tem sucesso, mas penso que estes 4 tiveram sucesso” (F1).          “Eu acho que tem sido boa, por aquilo que ouço, os tais cursos que estão a decorrer, o tal de hotelaria, sei que já houve qualquer coisa com marcenaria lá fora tipo ateliers. E há uma boa receção da parte de lá de</p>
--	---------------------------------------	---	---

	Reabilitação	<p>Para alguns participantes, a (re)inserção socioprofissional de certos jovens não é fácil, existindo mesmo casos de insucesso</p> <p>A aquisição de competências várias que a frequência dos CEFA promove nestes jovens revela-se crucial para a sua reabilitação</p>	<p>fora em relação a estes jovens, pelo menos daquilo que tenho ouvido e tenho conhecimento” (F4).</p> <p>“Todos saem daqui com um encaminhamento, tanto para outra escola, como para uma outra instituição, como para a vida profissional (...) Há jovens que já saíram daqui encaminhados para outra escola, estou-me a lembrar de um rapaz que acabou o 9º ano já há bastante tempo e foi encaminhado para uma escola secundária da área dele, e neste caso ele tem ido às aulas e está a correr tudo bem, é interessado” (F5).</p> <p>“Também já houve caso de jovens que não estavam a trabalhar mas a estudar que tiveram insucesso, porque lá fora é mais fácil ter acesso a outras coisas que aqui dentro é mais difícil” (F1).</p> <p>“Eu acho que deve ser muito difícil conseguirem essa reintegração (...) por isso é que eu acho que aquele grupo que está aqui daquela associação que os acompanha, assim talvez, agora sozinhos duvido” (F3).</p> <p>“Eu penso que é um fator importante para haver essa mudança, pelas competências que adquirem na parte técnica, e o</p>
--	--------------	---	--

			<p>saber ser, saber estar, saber pensar, o aprender a trabalhar em equipa, cumprir regras e horários, serem responsabilizados pelas suas atitudes, isso eles aqui são muito” (F3).</p> <p>“Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, eles todos os dias aprendem um bocadinho e gostam daquilo que sabem, têm que ver disponibilidade no outro e o outro ter disponibilidade para ouvir, o Formador. Todos os dias demonstram qualquer coisa, como disse ao princípio, muito devagar, com muita calma quando começam a ver alguns frutos é que começam a tentar demonstrar e mostrar-se mais aos outros” (F2).</p>
<p>Avaliação geral dos Cursos de Educação e Formação de Adultos</p>	<p>Limitações</p>	<p>A mobilidade dos formandos entre CE surge como a maior limitação da operacionalização dos CEFA nestas instituições, concretamente no CEO</p>	<p>“A principal limitação é a entrada e saída de jovens dos cursos (...) Enquanto que o jovem lá fora pode fazer o percurso todo, aqui arrisca-se a fazer só partes do percurso. São poucos os que fazem o percurso todo, desde o início até ao final...” (F1).</p> <p>“ (...) até porque é muito raro irem do princípio ao fim do curso (...)”</p>

		<p>A realização da prática em contexto de trabalho dentro do CEO é considerada como uma limitação dos CEFA que se desenvolvem em CE</p> <p>Os CEFA deveriam promover uma melhor preparação destes jovens para a vida no exterior dos CE</p> <p>A falta de pré-requisitos mínimos de alguns formandos dificulta o progresso do trabalho formativo</p>	<p>(F2).</p> <p>“A entrada e saída de jovens do CE (...)” (F3).</p> <p>“(…) não manterem um percurso linear” (F4).</p> <p>“Se calhar todos estes cursos teriam que ter um estágio a sério profissional lá fora (...) e sem isso vai ser difícil depois ingressar no mercado de trabalho. Alguns apercebem-se disso, que apesar de terem o curso lhes falta mais qualquer coisa” (F1).</p> <p>“Deveriam ainda ter mais perceção da realidade, do ritmo de trabalho, de conseguirem estar a trabalhar mais tempo, do esforço que as coisas implicam e depois do retorno que conseguem ter. Eles em termos sociais têm défices muito grandes, também porque são mais jovens. Mas quando saírem daqui é suposto ingressarem no mercado de trabalho, e a maior parte deles não faz ideia do que é a Segurança Social, quais os descontos...Se calhar deveria haver um bocadinho dessa abordagem” (F1).</p> <p>“A falta de pré requisitos, alfabetização, como é que se põe alguém que não sabe ler ou escrever num curso em que se tem que ensinar o (...)” (F1).</p>
--	--	--	--

	<p>Mais-valias</p>	<p>O número de formandos por curso, se for extenso, pode dificultar o acompanhamento necessário do formador para o desenvolvimento, pelos formandos, das tarefas propostas</p> <p>A diversidade etária que se pode verificar num mesmo curso é um fator limitador para o desenrolar dos trabalhos nas sessões</p> <p>Alguns formadores consideram que determinados conteúdos propostos nos RCC estão desadequados à realidade do CEO, por imposições institucionais</p> <p>A promoção da interdisciplinaridade é uma mais-valia dos CEFA</p>	<p>“Com grupos maiores torna-se muito mais problemático, porque quase todos eles precisavam de um acompanhamento a tempo inteiro pessoal. Por vezes a dificuldade passa por aí, porque nós não temos tempo para estar tanto tempo com eles. Se eles já estão numa fase em que sabem lidar com isso, prende-se com o que eu lhe estava a dizer ainda se consegue ir gerindo, mas se estão numa fase inicial em que dizem: - Professor venha cá! - e eu digo-lhes: - Espere um bocadinho! - e eles não são capazes de esperar torna-se mais complicado” (F1).</p> <p>“Também limitador, por vezes, é a heterogeneidade de idades que temos num curso, tanto temos mais velhos num B2, com mais novos num B3. A diferença de idades leva a diferença de maturidades” (F3).</p> <p>“Mudava o programa da disciplina de (...) porque há coisas aqui que não podemos fazer (...) Bastava fazer uma pequena adaptação” (F3).</p> <p>“Eu acho que é positivo. A questão da interdisciplinaridade” (F5).</p>
--	--------------------	--	---

		<p>A participação ativa dos formadores, formandos e do próprio CEO em diversos projetos de âmbitos diferentes apresenta-se como um fator muito positivo para estes jovens</p> <p>Uma das mais-valias dos CEFA para estes jovens é possibilidade de lhes concederem uma noção mais real do mundo do trabalho</p> <p>As competências profissionais que facultam a estes jovens são um fator muito positivos dos CEFA</p>	<p>“(…) outro aspeto é o CEO ser muito ativo nesta matéria, tentamos participar nos vários concursos, que nos são mandados de várias entidades. Acho que somos muito participativos, e isso também é bom para os jovens, é mais uma motivação para eles no sentido da participação, e também desenvolve competências, a vários níveis, nas várias áreas” (F5).</p> <p>“(…) comecem a ter a perceção do que é trabalhar, a maior parte deles nunca trabalhou, nunca teve que ganhar dinheiro a trabalhar, portanto não tem sequer esta perceção. Muitos deles não têm a perceção de quanto é que as coisas custam, não têm a perceção do valor real das coisas, muitos deles não sabem qual é que é o salário, quanto é que ganham, quanto é que podem produzir” (F1).</p> <p>“Mas eu penso que é muito importante porque ganham competências numa área profissional, porque se adquirirem a certificação penso que aqui se faça um grande esforço mesmo quando o jovem está para sair de se tentar ao máximo que ele vá com o máximo de unidades, o</p>
--	--	--	---

	<p>Balanço Final</p>	<p>Para alguns participantes o balanço final dos CEFA desenvolvidos nos CE, concretamente no CEO, é muito positivo</p>	<p>máximo de formação que conseguir no tempo que está aqui. Inclusive aconteceu em outubro uns jovens antes de saírem foilhes dado mais aulas por semana para tentar que os jovens que saíssem fossem com a certificação, e isso é importante porque quando eles foram integrados na vida ativa, ou na vida lá fora, alguns deles podem vir até desempenhar uma atividade (...)” (F3).</p> <p>“Muito positivo, acho que somos bastante intervenientes, e tentamos fazer ver aos jovens que realmente é importante participar nas várias atividades que o CE promove, a escola xxxx e as várias instituições” (F5).</p> <p>“Já fiz diferentes balanços (risos), neste momento faço um balanço positivo. Se me tem perguntado há dois anos ia dizer-lhe: - Isto é uma desgraça, não sei porque é que gastam este dinheiro!! - Neste momento, se calhar tem que ver com as turmas e com os cursos que dou, neste momento apanho malta boa.”</p> <p>“No B3 não sinto que se force muito esta modalidade para os jovens (...)” (F1).</p>
--	----------------------	--	---

		<p>O balanço final dos CEFA desenvolvidos nos CE, concretamente no CEO, é positivo Para alguns participantes</p> <p>O balanço final dos CEFA desenvolvidos nos CE, concretamente no CEO, tem uma apreciação média para alguns participantes</p> <p>Os CEFA não são a modalidade educativa e formativa mais adequada para estes jovens em concreto</p>	<p>“O balanço é positivo, estou a gostar da experiência, e aquela ideia de podermos estar a fazer algo de positivo por estes jovens, no fundo nós aqui podemos ser um exemplo para eles, nós somos o mundo deles aqui, devemos dar-lhes afetividade” (F3).</p> <p>“Médio” (F4).</p> <p>“Não é o melhor, depois de conhecer outras modalidades de ensino acho que os cursos EFA não são o mais adequado” (F2).</p>
--	--	---	---