



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

**UMA REALIDADE ESCRITA NO FEMININO – TRAJETÓRIAS DE VIDA EM CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**

BRITO, Elisabete

Doutoramento em Sociologia; Instituto de Sociologia da Universidade do Porto;
elisabete.brito@gmail.com

Resumo

Uma reflexão em torno de trajetórias de vida e multiplicidade de contextos educativos remete-nos para dinamismos educativos e formativos plurais que eclodiram na primeira década deste século, fomentando novas abordagens no campo da educação. Falamos da Educação e Formação de Adultos. Estes modelos regem-se por um desenvolvimento curricular mais amplo e flexível, assente em metodologias ativas, centradas no sujeito aprendiz e nas suas experiências.

Assim surge esta comunicação, tendo por base um estudo que envolveu um grupo de 13 mulheres, com idades compreendidas entre os 28 e os 54 anos, alvo de uma análise em diacronia dos processos de (re)socialização. No decurso deste projeto recorremos a uma metodologia qualitativa conciliatória entre as regularidades sociais e as singularidades. Deste modo, é fulcral percebermos como é que este curso condicionou ou influenciou os seus percursos, numa visão transversal, tentando perceber como é que a escola foi encarada no tempo e a importância do capital escolar em momentos distintos das suas trajetórias.

Não se pode descuidar que existe uma preocupação em relação aos adultos e ao facto de algumas pessoas não chegarem a adquirir as competências básicas de leitura, escrita e cálculo após o abandono escolar. Numa economia mundial baseada no conhecimento, a aprendizagem e as competências desempenham um papel cada vez mais importante na configuração de perspetivas de crescimento económico, prosperidade partilhada e redução da pobreza.

Abstract

A reflection about life trajectories and multiplicity of educational contexts brings us to plural dynamisms in education and training that erupted in the first decade of this century, fostering new approaches in the field of education. We speak of the Adult Education and Training. These models are conducted by a broad and flexible curriculum development based on active methodologies, centered on the subject learner and their experiences. That's how emerges this communication, based on a study involving a group of 13 women, aged between 28 and 54 years, subject to a review in diachronic processes of (re) socialization. During this project we used a conciliatory qualitative methodology of social regularities and singularities. Therefore, it is crucial to realize how this course conditioned or influenced their routes, a cross-sectional view, trying to understand how the school was seen in the time and the importance of educational capital in different moments of their trajectories.

You can not overlook that there is a concern for adults and the fact that some people do not get to acquire the basic skills of reading, writing and calculation after leaving school. In a global economy based on knowledge, learning and skills play an increasingly important role in the economic growth prospects configuration, shared prosperity and poverty reduction.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos, trajetórias de vida; educação não escolar

Keywords: Adult Education and Training; life trajectories; no-school education.

[COM0708]

1. Notas introdutórias

Através desta comunicação pretendemos apresentar um contexto de educação não escolar que nos encaminha para a Educação e Formação de Adultos e de modo particular para um desses cursos, em que para além de investigadores sobre esta temática nos enquadrámos também enquanto elemento da equipa formativa num momento inicial.

O referencial empírico desta investigação, alvo de uma análise em diacronia dos processos de (re) socialização, tem a peculiaridade de ser construído unicamente no feminino. As treze mulheres que dele fazem parte têm, à data de encerramento da pesquisa no terreno em 2011, idades que se situam entre os 28 e os 54 anos e partilharam o mesmo curso EFA B3, entre 2007/2008, que ocorreu no concelho de Vagos e lhes permitiu obter o 9.º ano de escolaridade. Neste caso em particular, a conformidade de género do grupo é transversal aos interlocutores institucionais associados à formação de adultos.

Consideramos fundamental salientar que esta pesquisa se pautou por uma metodologia qualitativa conciliatória entre as regularidades sociais e as singularidades, com o recurso a uma triangulação metodológica. Dos elementos que integraram essa triangulação trouxemos para este contexto excertos de alguns retratos destas mulheres, para melhor se compreender a importância do capital escolar no decorrer das suas trajetórias.

2. Coordenadas em redor da educação não escolar

Abordar a temática da aprendizagem implica tal-qualmente falarmos acerca da educação e das políticas educativas. No relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, Delors alude, justamente, às políticas educativas como “um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma vida privilegiada de construção da pessoa, nas relações entre os indivíduos, grupos e nações” (1996, p. 12).

No campo da sociologia estas temáticas ocorrem mescladas com a sociologia da educação. De acordo com Canário, este campo da sociologia facultou, particularmente a partir dos anos 80, “a descoberta” do estabelecimento de ensino, entendido como um sistema social aberto ao meio envolvente, e que corresponde a um “meio de vida” para todos os seus habitantes” (2008, p. 138). Não podemos deixar de ter em conta que, num panorama de pós-modernidade, a escola já não logra do exclusivismo das aprendizagens e dos saberes.

Na conjuntura atual, os contextos de aprendizagem são variegados, por isso é fundamental termos presente que sendo a “sociologia da educação um *campo científico* construído em grande medida por causa da Escola, ele não pode reatualizar-se verdadeiramente se continuar confinado aos contextos e processos educativos formais” (Afonso, 2005, p. 143). Daí a premente necessidade de fraccionar os saberes, com o intento de “abrir e alargar as fronteiras da sociologia da educação para além dos limites em que esta disciplina tem sido muitas vezes enclausurada” (*Idem*, p. 144).

Deste modo, a sociologia da educação deve apresentar-se “sensível à emergência e à centralidade social de novos contextos e processos educativos (informais e não formais), de modo a dar conta de outras formas de educação, formação e aprendizagem, não subordinadas e não subordináveis ao *paradigma escolar*” (Afonso, 2005, p. 143). De facto, mesmo no âmbito da escola dita tradicional podem sobrevir instantes e lugares de educação e de aprendizagem, não-formal e informal, que não estejam influenciados por uma determinada sucessão curricular, por uma certa fragosidade da programação, por uma avaliação em função do reconhecimento e da classificação ou ainda pelas disparidades nas relações entre professores e alunos (*Ibidem*).

Por isso, a abordagem deste *subcampo* da sociologia remete-nos para as práticas de educação e formação de adultos, consideradas como um “laboratório de experiências de práticas educativas não escolares”, sendo, tal como a educação escolar, uma “instância de socialização” (Aníbal & Moinhos, 2010, p. 175; Lesne, 1977, p. 23).

Na verdade “o acesso à aprendizagem, em diversos momentos das trajetórias de vida individuais, torna-se um requisito de integração social, sendo que a sua ausência nas vidas dos indivíduos os coloca em sério risco de exclusão social” (Aníbal & Moinhos, 2010, p. 203). É primordial estar associada a contextos de educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida uma indispensabilidade de conceber, de criar e de imaginar (Lengrand, 1973).

Nas sociedades coetâneas, apelidadas de sociedades do conhecimento e da informação, à medida que estas se tornaram “dimensões cada vez mais estruturantes da sociedade, a intensidade e o ritmo das mudanças a que se assiste são de tal ordem, que obrigam a que os indivíduos desenvolvam, no decorrer da vida, diversos processos de aprendizagem” (Ávila, 2008, p. 36). Para acompanhar estas contínuas metamorfoses nos mais diversos domínios os processos não-formais e informais de aprendizagem são elementos basilares.

Em Portugal, os cursos EFA são um repto primordial da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sendo o seu apogeu aquando do lançamento no ano 2000, não negligenciando que a tipologia destes cursos, que se distancia dos tradicionais moldes escolares, prioriza a qualificação e as competências dos adultos. Alia-se um desejo de redução de défices de habilitações da população adulta a uma cidadania participativa e responsável, à empregabilidade e à inserção social e profissional, por meio de uma valorização das práticas diárias dos indivíduos, tal como das suas proficiências.

De acordo com Nogueira, este projeto ostenta trajetos de educação e formação adaptados a cada sujeito adulto, que os encaminha para uma certificação escolar básica, como para uma formação profissionalizante; promove a educação e a formação ao longo da vida ao desenvolver processos de reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, na maioria das situações que extravasam o sistema escolar (2000). Dada esta singularidade, a vertente humanista das equipas formativas é um elemento fundamental.

3. A descontinuidade da escola nos percursos de vida

Dada a limitação espaço-temporal de um documento como este, selecionamos seis das histórias de vida que compõem a tessitura global desta investigação (Brito, 2012). Ainda que de modo aleatório, procuramos salientar os casos mais proeminentes que focam de forma incisiva a temática aqui abordada.

Antes mesmo de entrarmos no papel da escola na vida destas mulheres é importante percebermos que as habilitações dos seus pais repercutem não só a sua origem social, como a do próprio contexto da sociedade portuguesa da época, sendo claramente inferiores àquelas que estas mulheres obtiveram. No entanto, é fundamental frisarmos que verificamos um traço similar entre pais e filhas - abandono da escola após a conclusão do mínimo exigido na altura. Salvaguarda-se que somente em 1960 é que escolaridade obrigatória se fixou nos 4 anos, quer para rapazes quer para raparigas, mediante o DL n.º 42 994, de 28 de maio de 1960. Todavia, quatro anos mais tarde, através do DL n.º 45 810, de 9 de julho de 1964, ocorre um “acréscimo de duas classes (...) passando as classes obrigatórias de quatro a seis”, ainda que não abrangesse a totalidade da população.

Lúcia, a formanda mais velha do grupo, com 54 anos, afirma que “*não tinha bem 9 anos já andávamos no tempo de pôr as batatas no rego, em março. Agora nas férias da páscoa íamos sempre o dia para fora*”.

As contrariedades económicas, saliente-se que esta era uma família numerosa, eram perceptíveis na escola e Lúcia sentia-as no dia-a-dia – “*A professora, coitada, muitas vezes pagou um pãozinho para eu comer, a mim e às minhas irmãs. E ver as outras bem calçadas e eu com uns tamancos nos pés... não é fácil*”. Tendo em conta este panorama, Lúcia não quis continuar a estudar, tendo, no entanto, feito, ainda que contrariada, o 6.º por alguma perseverança da professora – “*Quando fiz o exame da 4ª classe eu queria... os meus pais... os meus pais não tinham possibilidades... é assim... a minha mãe quis que eu fizesse a 6ª classe (...)* A professora influenciou muito a minha mãe”.

Neste caso particular, não se verifica da parte dos progenitores uma influência para que a filha abandone a escola, pelo contrário a mãe valoriza de modo assaz a opinião da professora e é uma das pessoas que incentiva a filha, apesar das dificuldades económicas. É perceptível que, apesar dos escassos capitais, económico e cultural, a mãe tinha a perceção de que oferecer à filha, neste caso particular, uma formação mais elevada possível para aquela época constituir-se-ia como um salvo-conduto para uma vida melhor.

Em finais da década de 70 do século passado, de acordo com o DL n.º 538/79, de 31 de dezembro, criam-se as condições para a extensão dos 6 anos de escolaridade a toda a população. Aí ressalva-se que aos “indivíduos nascidos a partir de 1 de janeiro de 1967 é já exigida a posse do diploma”, assim como os “indivíduos nascidos anteriormente à data fixada (...) é apenas exigida (...) a posse do antigo diploma de habilitação da 4.ª classe do ensino primário” (p. 3478- (266)). Portanto, tendo Lúcia nascido em 1957 não tinha a obrigatoriedade concluir o 6.º ano. Assim, para a sua época, detinha mais habilitações do que as exigidas.

Manuela deixou a escola em Portugal para ir com os pais que emigraram para o Canadá – “*fui pra escola lá pr’o 5.º ano, pois... já andava aqui no 5.º, mas por acaso quando fui pra lá (...) fiquei no mesmo ano que já ia daqui*”. Não obstante esta mudança e a adaptação a um novo país e a uma nova língua, o seu percurso escolar foi linear – “*Até ao 8.º ano eu tinha Inglês, mas Inglês como 2.º língua. (...) Só depois no 9.º é que dava Inglês a par com os outros, como nós, por exemplo, estudámos aqui Português*”.

Todavia, foi a meio do 11.º ano que optou por abdicar da escola – “*Foi na altura de me casar. Financeiramente não tinha posses. Era contra a vontade dele*” – tendo apenas comunicado algum tempo depois à família, que já nada podia fazer, sendo o objetivo dela naquele momento “*ter dinheiro*” para casar.

Sofia discorre pelo seu trajeto escolar e depara-se com obstáculos que não se dissiparam com o tempo, asseverando claramente: “*não tive escola nenhuma em condições e por isso as minhas dificuldades também vieram muito daí. Eu talvez por mim própria também não tenha grande cabeça pra estudar*”, uma vez que principiou em França “*o que chamam o infantário aqui. Fui quase com 4. Entrei lá. Depois cheguei aqui e ia entrar nos 7*”. O seu percurso é assinalado por um contínuo e atribulado vaivém que vai de encontro à necessidade de equilíbrio, fazendo com que considere a sua história “*sem pés nem cabeça*”:

Depois entrei na escola primária e fiz 1.º e 2.º. Depois fui-me embora. Chegar e não chegar, aprender e não aprender, já estava de volta a Portugal. Pois... aí está. Chegar e não chegar pr’ aprender português... coitada da professora (risos). Sei que vim pra cá com 10 anos, ia fazer os 10 anos e fui-me embora outra vez a última vez pra França tinha 12 anos. E estive lá até aos 20. (...) e a minha escola foi esta. Foi cá... nem cá nem lá nem pelo caminho (risos).

Concluiu o 6.º ano com 19 anos – “*era escola e curso de costura*” -, tendo desperdiçado “*muito entre aprender a falar e a escrever*”. Perante o seu desalento face à escola e às aprendizagens, abandonou a escola quando regressaram definitivamente a Portugal e “*depois não era cá que ia começar outra vez a escola com 20 anos*”.

Joana nasceu em França e, por isso, foi lá que efetuou o seu percurso escolar. Considera que ao longo do seu trajeto sempre teve “*dificuldades de aprendizagem*” e são justamente esses óbices que a levam ao abandono da escola, com “*15 ou 16, quer dizer 16*”. Nessa altura frequentava uma formação profissional, mas não conseguiu concluí-la porque, tal como assevera, “*tive a prática, mas não tinha a teoria, que foi sempre o meu problema*”. Após a desistência e com o decurso do tempo sentiu-se um “*bocado atrasada comparada com as outras pessoas*”. Não obstante, não equacionou em momento algum a probabilidade de regressar aos estudos, uma vez que “*trabalhava e de momento que eu tinha o meu ordenado ao final do mês, era o dia a dia e nunca me passou tal coisa pela cabeça*”.

Beatriz terminou o 6.º ano decidiu abandonar a escola – “*a minha mãe matriculou-me em Vagos, mas eu não... bati o pé e bati e bati e não fui. (...) A minha mãe podia-me obrigar, mas se calhar achou que era em*

vão”. Desvalorizou o papel da escola na sua vida em plena adolescência – “*Já estava naquela fase que achava que já sabia tudo e que pra mim nada já interessava. Já queria era o namorico e os bailaricos e coisas do género. E pronto, trabalhar também pra ter o meu, o meu dinheirito*”. Tentou mais tarde, já casada, um reingresso à escola, todavia “*à noite. Com o transporte não dava, era impossível. (...) Não valia a pena*”.

Carolina, aos 17 anos, desistiu simplesmente de estudar, na altura a fazer “*o 9.º ano pra ir trabalhar*”. Lembra que entrou para a escola com 5 anos e estudou até ao 7.º ano, começando aí a surgir algum desinteresse, uma vez que, “*devia ter pr’ aí uns 12 anos, 13*”, os pais decidiram tirá-la da escola, o que “*depois ali quebrou uma rotina que havia. Foram pr’ aí 2 anos*”, criando uma cisão em relação ao capital cultural e escolar. Nesse lapso temporal acabou por ficar “*um bocadinho mais rebelde. Não levava nada a sério*”.

Quis voltar à escola e para isso teve “*de lutar um bocadinho com a (...) mãe, nada de coisas físicas*”, mas teve de “*batalhar*” para que a mãe a deixasse regressar. Esteve 2 anos no 8.º ano. Quando chegou ao 9.º optou por pôr um limite, considerando mais tarde que perdeu “*as coisas assim sem mais nem menos*”, mas na altura “*era mais pela vontade de trabalhar*”.

Tentou voltar a estudar à noite, mas não esteve “*muito tempo*”. Na altura ainda estava na fase do primeiro casamento e de um querer “*as coisas, mas depois desistia delas*”, até porque foi sentindo lentamente um descontentamento e mesmo embaraço pelas suas habilitações – “*Não estava satisfeita de todo com a minha situação, mas deixava-me andar*”.

4. Repercussões de um retorno a um percurso escolar

Estas mulheres espelham aquilo que o grupo na totalidade partilhou até 2007, momento de entrada para o curso EFA - a inabilidade de um bem essencial que as limita a nível económico, numa sociedade em que ocorrem constantes metamorfoses no mundo do trabalho e do emprego, não sendo detentoras do 9.º ano de escolaridade. Ressalve-se que o ano de 1986 se constituiu como um ano marcante, uma vez que nos encaminha para o aparecimento de uma nova LBSE, mediante a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro e que vem estabelecer a escolaridade obrigatória no 9.º ano. Não obstante, apercebemo-nos que os percursos destas mulheres se foram desviando dessa obrigatoriedade. Um traço comum, com consequências profundas nos seus percursos de vida.

Vemos que em algumas destas mulheres o nível de escolaridade que possuíam no momento de abandono da escola era até o mínimo exigido naquela altura, mas *a posteriori* tornou-se vão a vários níveis. Neste afastamento está arraigada em alguns casos uma maior preocupação com o capital económico do que com o capital escolar, que fica para segundo plano, até porque o facto de trabalharem e terem uma profissão naquela altura é uma forma de erigirem a sua própria autonomia e amplificarem a sua identidade profissional e em simultâneo auxiliarem a família nas suas necessidades, nomeadamente económicas (Rodríguez Moreno, 2011). Aliás, “*a permanência na escola significa o adiamento do acesso a bens*” (Ávila, 2008, p. 329).

Após o abandono escolar ou não foi equacionada a hipótese de continuar ou as tentativas limitaram-se a isso mesmo, sem concretização efetiva. É visível nestas mulheres, à entrada neste curso EFA, uma valorização do capital escolar perante um confronto com a “*necessidade de obter um diploma escolar de nível mais elevado, sobretudo devido a exigências, alheias à sua vontade, relacionadas com a vida profissional*” (Ávila, 2008, p. 347).

Até àquele momento, não tinha sequer passado “*pela cabeça*” de Lúcia voltar a estudar. No entanto, salienta os contributos do curso na sua vida – “*andei lá, aprendi coisas que não sabia. (...) Estagiei na parte das crianças, estagiei na parte dos idosos. Deram-me equivalência ... e foi isso que me safou pr’o meu trabalho, senão hoje também ainda estava desempregada*”.

Ressalva que teve um trajeto regular, mas assegura que *“aquilo tudo foi novo”* e *“tudo muito diferente”* dos tempos de escola porque afinal *“não estava habituada a fazer isso, a minha mão era a enxada, não era fazer estas coisitas... era a fábrica”*, mas *“com as coisas todas que nos dava, aí a gente começou a abrir mais os olhos”*. Em grupo *“conseguíamos ultrapassar tudo, passávamos tudo por cima e interessava era a atividade”*. Além disso, as formadoras que via *“como minhas filhas (...) foram sempre excelentes. Sempre incentivaram o grupo”*.

Continuar a estudar está fora de questão para Lúcia porque *“não compensava”*, afirmando que deve dar a oportunidade a outras – *“já estou daqui a mais a ir pra reforma e eu acho que é melhor dar chance a raparigas novas porque pra mim já não vai valer nada. (...) A minha vida está feita, agora eu ganho pr’ o dia a dia”*. Apesar disso, a nível profissional tem feito formações de curta duração – *“já fiz a formação de bombeiros, já fiz a formação de cuidados básicos de saúde, já fiz a formação das higiènes dos idosos”*.

Conquanto no Canadá Manuela tivesse concluído o 10.º ano, não tinha qualquer documento que o comprovasse e *“não quis incomodar as pessoas, perder tempo do trabalho deles pra ir buscar”*. Como tal inscreveu-se no curso EFA *“na fase que tinha saído do negócio”* e fê-lo porque *“tinha ouvido falar que andavam a tirar o 9.º ano e (...) mal dos males “ ficava com “o 9.º ano daqui” já que estava em casa. O marido, que sempre quis que ela concluísse o 12.º ano, apoiou-a totalmente.*

Inicialmente sentiu-se *“outsider”* pelo facto de vir *“de fora, por não saber muito bem com quem é que estava a lidar”*. Pela experiência que teve no Canadá a cuidar de crianças nos módulos profissionalizantes *“havia muita coisa, muita coisa que até já sabia e fazia inconscientemente. (...) Também tive um pouco de formação quando foi pra tomar conta dos meninos”*. Durante a formação houve sempre uma preocupação que se prendia com o *“medo do comentário”* dos outros, medo de encarar os outros.

No final deste EFA, ainda em 2008, inscreveu-se num EFA NS, que lhe dava equivalência ao 12.º ano - *“se eu não tivesse gostado mesmo do 9.º também não tinha ido para o 12.º, não”*. Todavia, ficou desapontada com o curso, com o grupo e com a equipa formativa – *“Não gostei do ambiente em si. (...) Houve uma altura que eu pensei desistir. (...) Se o ambiente do 12.º fosse o do 9.º o 12.º não fazia. Isso lhe garanto que não fazia”*.

Sofia inscreveu-se no curso EFA *“graças ao (...) marido”* que considerava que ela não tinha *“escolaridade nenhuma. Ao menos que tirasse o 9.º ano”*. Não obstante a sua insegurança, a diminuta autoestima e os problemas do dia-a-dia nem sempre facilitaram o seu percurso, ponderando desistir, apesar dos estímulos dos formadores – *“Pra mim era tudo complicado (risos) porque era uma burra. Pra mim tudo metia obstáculos (...) Ao princípio tudo correu muito bem. Pelos meios correu tudo muito mal. Tanto que eu cheguei a pontos de querer desistir”*.

Não equaciona uma continuação para o 12.º ano, tendo em conta uma panóplia de acontecimentos que se foram desencadeando na sua vida, de modo mais particular a nível pessoal e que acentuaram constrangimentos e fragilidades, e pela imagem que construiu de si – *“É que eu sou um bocado burra. Não tenho cabeça pra estudar. Aliás, não é talvez ter cabeça pra estudar. Tudo que eu passei... desde pequenita... e esta tragédia que houve agora não... não falo em estudar mais”*.

Joana laborava nas obras quando soube do curso EFA B3 e hoje agradece a oportunidade porque *“estava farta de obras até aos olhos”*. Não obstante, inicialmente foi difícil porque não estava a ver-se novamente na escola, algo que desde cedo denominava como um *“martírio”*. Contudo, o filho, a entrar no 1.º ano do ensino básico na altura, foi um sustentáculo essencial. Esta formação foi uma mais-valia no seu percurso:

Aquele curso foi uma das melhores coisas que me apareceu no percurso de vida porque ajudou-me bastante.(...) Antigamente preencher um cheque por exemplo... (...) Tenho certas dificuldades. Não, é mais a maneira de exprimir-me. Cheguei onde queria chegar, que é o 9.º ano (...). E consegui bastantes coisas com o 9.º ano. (...). Já sei mexer no computador, que eu não sabia (risos). Inglês pouquinho, (...) A língua portuguesa não se fala então, a questão da escrita, da leitura.

Devido à forte influência da língua francesa, Joana sentiu obstáculos nas atividades de leitura, situação que procurou subjugar com perseverança (*“tive de treinar, li muito em voz alta. Parecia uma tola lá em casa a ler”*), e o apoio incondicional do filho – *“ele obrigava-me a ler as histórias. Eu tinha que ler as histórias em voz alta, que era uma grande dificuldade pra mim. Ele muitas vezes dizia-me assim «(...) Lê devagar que tu queres ler tudo e comes as letras todas»”*.

Beatriz foi assolada por dois sentimentos - numa fase inicial de conhecimento do curso, inscrição e posterior confirmação *“andava muito ansiosa”*, ansiedade que passou a contrastar com o *“pânico”* ulterior quando começou a ver as disciplinas e achou que apesar de querer muito não ia conseguir.

Pensava começar a trabalhar, mas teve a possibilidade de avançar para o 12.º ano e assim obter *“melhores condições de trabalho”*. Desapontou-se e pensou mesmo desistir, mas empenhou-se para chegar ao final com êxito e sente-se orgulhosa.

Carolina inscreveu-se no curso EFA B3 e achou que se *“tinha de arriscar tinha de arriscar tudo”* naquele momento e encarou essa inscrição como uma *“grande oportunidade”*, uma vez que *“nem o 9º ano (...) tinha. E então, o que me chamou mais a atenção foi o 9º ano. Depois foi o ser... sermos pagos, reembolsados, não é? Porque se não fosse eu não tinha qualquer tipo de possibilidade de... de ir”*. O fator económico é, neste caso, uma âncora uma vez que estava com um contrato de 6 meses que era para renovar, mas ela decidiu *“sair por causa de ir pr'o curso”*. Nessa altura, *“sentia que valia menos que toda a gente. (...) Naquela altura queria mudar alguma coisa, o que quer que fosse que garantisse um futuro melhor do que aquilo”*.

Considera que o tempo da formação foi muito positivo, apesar encarar o seu percurso com oscilações - *“houve uma data de coisas que (...) trabalhámos todos muito e que sem os formadores não teria sido possível”*.

Entrou pouco tempo depois no 12.º ano porque achou que *“se tinha conseguido estava numa boa altura de continuar e concluir o 12.º também”* e acabou assim num curso EFA NS de Logística. Lutou por esse objetivo e concluiu-o em 2010, o que lhe possibilitou abandonar o sentimento de inferioridade que a acompanhou durante alguns anos. Gostava de prosseguir, mas falta-lhe a *“coragem para... avançar”*.

Importa ressaltar que nestes percursos a imagem traçada em redor do curso era análoga à escola no momento em que desistiram, muito centralizada na teoria e no debitar de informações. Esta ideia foi-se desmoronando à medida que foram perdendo a timidez, revelando debilidades, acolhendo experiências e *“cada etapa que elas conseguiam e concretizavam era uma vitória para elas e conseguiram descobrir competências”* (Formadora da componente tecnológica, 36 anos).

5. Notas finais

Este estudo, que se sedimenta numa encruzilhada constante entre a teoria e a empiria, é uma forma de cumprir um desígnio - seguir um objeto de estudo, não desperdiçando informação e conhecimento -, construindo, deste modo, um observatório destas mulheres.

Percebemos, através dos discursos apresentados, que, a determinada altura dos seus percursos, emerge uma maior preocupação com o capital escolar porque as habilitações se tornam escassas para a sua autonomia profissional. A amplificação da preocupação com o capital escolar e a maior consciencialização da necessidade de aumentar as habilitações numa sociedade em constante mutação permitiu contrariar a essa tendência de debilidade laboral.

Aí surge o curso EFA como a oportunidade para colmatar essa carência e outras que revelavam à entrada do mesmo, nomeadamente com a imagem que tinham de si –“*havia um fator que era transversal a todas, que era a falta de autoestima. Tinham muito baixa autoestima*” (Coordenadora técnica, 36 anos)–, os comportamentos, as atitudes –“*o que se notava mais era, no fundo, as atitudes, o saber-estar em sala, o saber interagir com as próprias colegas, a sua organização a nível de trabalho, a sua autonomia a nível de estudo e também o saber gerir*” (Mediadora, 36 anos). Nestes casos as competências adquiridas durante o curso são encaradas como um recurso e isso permitiu-lhes saírem “*todas dali mais ricas, não só em competências que tinham forçosamente de adquirir para terem o B3, mas saíram muito mais ricas porque houve todo um trabalho feito com elas que elas permitiram também que se fizesse*” (Coordenadora pedagógica, 40 anos).

É precisamente desta vertente humanista das equipas formativas de que falávamos inicialmente, onde há uma partilha de informação e um trabalho cooperativo, uma simbiose entre o trabalho da equipa e das formandas, com o intuito de ultrapassar limitações, recorrendo ao sentido prático das atividades e dos conhecimentos transmitidos.

Referências

Ávila, Patrícia (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: CIES-ISCTE/ Celta Editora.

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Aníbal, Alexandra & Moinhos, Rosa (2010). “Educação não escolar: esboço de um subcampo da sociologia da educação em Portugal” In Abrantes, Pedro (org.). *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*. (173-205). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Brito, Elisabete (2012). *A literacia da leitura em adultos – análise diacrónica de processos de (re)socialização num grupo de Educação e Formação de Adultos, construído no feminino*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Canário, Rui (2008). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de maio de 1960. *Diário da República*. Ministério da Educação Nacional. (p. 1271). Escolaridade mínima obrigatória de 4 anos.

Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de julho de 1964. *Diário da República*. N.º 160. I série. Ministério da Educação Nacional. (pp. 876-877). Ampliação da escolaridade mínima obrigatória para 6 anos.

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro. *Diário da República*. N.º 300. I série. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação. (pp. 3478 – (265) – 3478 – (267)). Condições para assegurar uma efetiva escolaridade de 6 anos.

Delors, Jacques (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*. (José Carlos Eufrázio, Trad.). Recuperado em 5 de abril, 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*. N.º 237. I Série. Assembleia da República. (pp. 3067-3081). Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lengrand, Paul (1973). *Introdução à educação permanente*. (António Ribeiro dos Santos, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte.

Lesne, Marcel (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodriguez Moreno, Maria Luísa (2011). “El proyecto profesional: una herramienta para el futuro de las personas adultas”. In Alcoforado, Luís; Ferreira, Joaquim Armando G.; Ferreira, António Gomes; Lima, Margarida Pedroso de; Vieira, Cristina; Oliveira, Albertina L.; Ferreira, Sónia Mairos. *Educação e Formação de Adultos*. (pp. 39-52). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Nogueira, Inácio (2000). Projecto EFA: enquadramento (s), centralidade (s) e reflexões em torno do seu modelo teórico. *Revista S@ber +*, 7, 7-11.