



INSTITUTO SUPERIOR DE LÍNGUAS E ADMINISTRAÇÃO

Fatores do abandono escolar precoce e motivações
para o regresso em educação de adultos

Maria do Rosário Diniz Albernaz Neves

Vila Nova de Gaia

2012



INSTITUTO SUPERIOR DE LÍNGUAS E ADMINISTRAÇÃO

Fatores do abandono escolar precoce e motivações
para o regresso em educação de adultos

Maria do Rosário Diniz Albernaz Neves

Tese submetida para satisfação parcial dos requisitos
do grau de Mestre em Psicologia da Educação
sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Neves

Vila Nova de Gaia

2012

Tese de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Neves, apresentada ao Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, especialidade de Educação de Adultos, conforme Aviso n.º 21412/2009 da DGES, publicado no n.º 229 na 2.ª Série do Diário da República, em 25 de Novembro de 2009.



INSTITUTO SUPERIOR DE LÍNGUAS E ADMINISTRAÇÃO

Fatores do abandono escolar precoce e motivações
para o regresso em educação de adultos

Maria do Rosário Diniz Albernaz Neves

Aprovada em _____ de 2012

Composição do Júri

Presidente

Arguente

Professora Doutora Lúcia Maria Fragoso Neves
Orientadora

Agradecimentos

À minha orientadora de mestrado, Professora Doutora Lúcia Neves, por toda a sua disponibilidade e empenho, pela paciência em relação à minha falta de experiência, e por ter criado em mim o incentivo para a pesquisa e procura constante do conhecimento.

À Professora Doutora Paula Campos agradeço a transmissão de conhecimentos, o estímulo e a prontidão com que sempre respondeu às diversas solicitações, enquanto minha professora e diretora do curso de mestrado.

À Mestre Carla Santos, que, com a sua dinâmica e sabedoria, me transmitiu conhecimentos teóricos e práticos como minha professora.

A toda a equipa de profissionais que integram o Centro de Novas Oportunidades do ISLA de V. N. de Gaia, por toda a sua ajuda, mostrando-se sempre disponíveis para atender às diversas solicitações.

Aos meus colegas de mestrado, António, Etelvina, Mónica, Vera e Verónica, agradeço o apoio nos momentos menos bons com que nos fomos deparando ao longo do tempo, a partilha, a troca de opiniões e o incentivo na prossecução deste trabalho.

Aos meus filhos – Susana e Guilherme – e ao Ricardo, meu marido, agradeço o apoio incondicional, ajudando-me a ultrapassar as dificuldades e a superar algum desânimo; sem eles, este trabalho não teria sido possível.

Resumo

A presente investigação tem como objetivo analisar e compreender os motivos que levaram um grupo de adultos a frequentar um processo de formação, depois de terem abandonado precocemente a escola formal, quando seria de esperar a sua frequência.

Sendo Portugal um país em que se tem verificado um elevado abandono escolar precoce, apesar das melhorias nas últimas décadas, torna-se necessário conhecer as razões desse abandono e, ao mesmo tempo, procurar compreender as motivações dos adultos para o regresso a um percurso educativo.

Numa altura em que as experiências e as aprendizagens informais e não formais assumem um lugar de destaque no currículo individual, assim como a aprendizagem ao longo da vida, torna-se pertinente a reflexão acerca da necessidade crescente demonstrada pela população adulta em atualizar os seus conhecimentos e ver formalmente reconhecidas as competências adquiridas ao longo da sua vida.

Assim, foi realizada uma análise documental de entrevistas efetuadas aos adultos, antes da frequência da sua formação, num Centro de Novas Oportunidades. Os resultados obtidos foram discutidos à luz da investigação recente neste domínio.

Palavras-chave: abandono escolar precoce; motivação para o regresso; aprendizagem ao longo da vida.

Abstract

This research aims to analyze and to understand the reasons why a group of adults decided to frequent a process of adults' education, after they abandoned the formal school when they should frequent it.

Portugal is a country where one could verify a high level of earlier school abandon and, despite the improvement in this matter, it is necessary to know the reasons of that abandon, and at the same time to understand the motivations for the return to school.

In a time when the experiences and the non-formal and informal learning take a prominent place in the individual curriculum, as well as the concept of life-long learning it becomes important the reflection about the overcoming necessity of the adult population in updating their knowledge and having formally recognized the skills acquired throughout their lives.

For this research it was conducted document analysis of the interviews with adults who attend their school. The results were discussed accordingly with the recent investigation in this matter.

Key words: earlier school abandon; motivation for return; life-long learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
Capítulo 1 – Aprendizagem ao longo da vida.....	5
1.1 O conceito de aprendizagem ao longo da vida.....	5
1.2 O contexto histórico	7
1.3 Experiência e aprendizagem.....	9
1.4 Aprendizagem, experiência e desenvolvimento humano	11
Capítulo 2 – O abandono escolar precoce.....	15
2.1 O conceito de abandono escolar precoce	15
2.2 Adoção de políticas globais para a redução do abandono escolar precoce	19
2.3 Abandono escolar precoce e insucesso escolar.....	21
2.4 Conjuntos de fatores associados na literatura ao abandono escolar precoce.....	23
Capítulo 3 – O regresso dos adultos que abandonaram precocemente a escola	27
3.1 O regresso dos adultos	27
3.2 O processo de RVCC e a Iniciativa Novas Oportunidades	28
3.3 O impacto do processo de RVCC no sucesso dos adultos.....	31
DESENVOLVIMENTO/APLICAÇÃO	33
Capítulo 4 – Estudo exploratório	33
4.1 Participantes	33
4.2 Instrumento.....	34
4.3 Procedimentos	35
Capítulo 5 – Resultados	37
5.1 Introdução.....	37
5.1.1 Fatores do abandono escolar precoce.....	37
5.1.2 Motivos do regresso	39
Capítulo 6 – Discussão dos resultados.....	43
6.1 Análise e discussão dos resultados.....	43
CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

Bibliografia:	55
Netgrafia:.....	59
ANEXO 1.....	61
ANEXO 2.....	67

INTRODUÇÃO

Sendo Portugal um país com uma percentagem elevada de abandono escolar precoce – 31,2% em 2009, segundo dados do Eurostat (Educare, 2010) –, torna-se pertinente a realização de um estudo exploratório sobre as razões associadas a esse abandono, assim como perceber quais as motivações que impelem os adultos que abandonaram a escola quando estavam em idade de a frequentar a regressar a um percurso educativo.

O abandono escolar precoce caracteriza-se, normalmente, “por um longo e progressivo processo de desvinculação à escola, que se manifesta nos desempenhos escolares e sociais dos jovens” (Santos & Alves, 2008, p. 92).

Alguns estudos sobre a temática do abandono escolar precoce reconhecem que “não é fácil determinar as respectivas causas nem estabelecer os nexos entre a multiplicidade de factores intervenientes no processo” (Capucha, Albuquerque, Rodrigues e Estêvão, 2009). Os factores associados a este fenómeno envolvem todos os intervenientes – os alunos e as suas famílias, as comunidades a que pertencem, as instituições de ensino e formação – e passam pelos contextos mais vastos das dinâmicas económicas, sociais e culturais, assim como por empresas, autarquias ou associações. Podemos dizer, assim, que é um fenómeno sistémico, no sentido em que os intervenientes envolvidos se combinam e condicionam entre si, sem se anularem. A maioria dos estudos sobre o abandono escolar precoce tenta compreender este fenómeno a partir de um modelo explicativo simples; no entanto, os vários factores devem-se constituir como articulados entre si, uma vez que este problema poderá ser multidimensional, exigindo uma análise sistémica/ecológica do processo (Capucha et al., 2009).

As consequências do abandono escolar precoce são várias: para o indivíduo, traduz-se em precariedade de emprego e baixo salário; para a sociedade, em fraco desenvolvimento e baixa produtividade; para as empresas, em falta de mão-de-obra especializada e, por isso, pouca competitividade em relação aos mercados. Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007), “na Europa há demasiados jovens a deixar o ensino sem as qualificações de que necessitam para participar na sociedade do conhecimento e realizar uma transição tranquila para a vida activa. Correm o risco de exclusão social e, além disso, é-lhes vedado, desde muito cedo, o acesso à aprendizagem ao longo da vida”.

Devido ao problema de instabilidade no emprego, muitos adultos constataram a necessidade de retornar aos seus estudos, ou ser encaminhados, promovendo assim a capacidade de melhorar a sua situação face ao trabalho, embora este não seja o único motivo do regresso (Capucha et al., 2009).

A educação de adultos em Portugal tem sido orientada para uma população pouco escolarizada, sendo esta realidade justificada pelo facto de continuarmos a assistir a elevados níveis de abandono escolar precoce. A desvalorização do contexto escolar por parte dos jovens demonstra que o ensino não soube sempre adaptar-se às exigências dos alunos, mostrando indiferença face à necessidade de reestruturação dos conteúdos programáticos de forma a motivar os estudantes para os estudos. Por sua vez, nem sempre é possível observar que os jovens diplomados sejam absorvidos pelo tecido socioeconómico, em função do mérito, o que diminui o valor social da escola. Encerrada num edifício fechado e num currículo rígido, a escola tem desvalorizado os saberes informais e modos alternativos de aprendizagem. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, abreviadamente RVCC, constitui-se como um modelo em que são validadas e certificadas as competências adquiridas pelos adultos, ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais.

Pelos aspetos atrás referidos, considerou-se pertinente um estudo exploratório qualitativo acerca dos fatores que poderão ter surgido associados ao abandono escolar precoce e das motivações para o regresso, envolvendo problemas atuais das sociedades ocidentais, e muito em particular na sociedade portuguesa. Segundo dados do Eurostat (2009), a taxa de abandono escolar precoce em Portugal é das mais altas da União Europeia (UE) (31,2%), só superada por Malta (36,8%). A média dos restantes países da UE situou-se nos 14,4%, sendo que a meta para o ano de 2020 será apenas de 10%.

Na sequência deste abandono, houve necessidade por parte do Estado português de minimizar este flagelo, criando, assim, formas alternativas de aprendizagem; entre elas, foi criado o processo de RVCC, que, “não sendo uma metodologia planificada para a aquisição de competências (mas antes para a sua evidenciação/validação), o mesmo foi sempre encarado como mais uma medida que Portugal precisava para solucionar os défices de uma população em termos competitivos, sendo invocado para a supressão de dificuldades associadas à dimensão do emprego e da empregabilidade” (Lima, 2012, p. 23).

A importância do sistema de RVCC justifica-se pela conjugação de dois factores: “de um lado, pela caracterização da população portuguesa por baixos níveis de habilitação e, de outro, pelo conjunto de conhecimentos e saberes que as pessoas adquiriram fora do sistema educativo e/ou formativo” (Cordeiro, 2007). Podem-se, assim, estudar os aspetos relativos aos baixos níveis de habilitação, devido ao abandono escolar precoce, ao mesmo tempo que se podem perceber os motivos do regresso.

De referir que, sendo o abandono escolar uma renúncia ao processo de aprendizagem formal, quando estavam os sujeitos em idade de frequentar a escola, esta rutura vem mais tarde a constituir-se como um constrangimento na vida pessoal e profissional do indivíduo.

O presente trabalho tem início com a Introdução, onde se apresenta brevemente o tema do trabalho e a sua pertinência. O Enquadramento teórico é organizado em três Capítulos: A aprendizagem ao longo da vida, no Capítulo 1, O abandono escolar precoce, no Capítulo 2, e O regresso dos adultos, no Capítulo 3. São apresentados os aspetos relevantes das problemáticas referidas que, embora distintas, se relacionam, em função do objetivo do estudo, isto é, conhecer os motivos de regresso aos estudos por adultos que abandonaram precocemente a escola, mas também os fatores do abandono.

No Desenvolvimento/aplicação, dá-se relevo à metodologia do estudo empírico, que consistiu numa análise documental das entrevistas realizadas aos adultos inscritos para frequentar o processo de RVCC num Centro de Novas Oportunidades. Aquela análise foi efetuada junto de 162 indivíduos, levando em consideração o sexo e os grupos etários de pertença.

Em seguida, no Capítulo 5, são apresentados os Resultados obtidos e, no Capítulo 6, faz-se a Análise e discussão dos mesmos. Finalmente, na Conclusão, reflete-se sobre o trabalho apresentado, tecem-se algumas considerações sobre as limitações deste estudo e são dadas sugestões para o desenvolvimento de futuras investigações. São, ainda, fornecidas algumas ideias para o futuro da educação de adultos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Aprendizagem ao longo da vida

1.1 O conceito de aprendizagem ao longo da vida

Por aprendizagem ao longo da vida pode entender-se o conjunto de oportunidades de desenvolvimento pessoal, a motivação para a realização de novas aprendizagens, de novos saberes, a capacidade que os indivíduos têm de empreendimento nos diversos contextos de vida, a nível pessoal e profissional, bem como o enriquecimento, a atualização e o aperfeiçoamento profissionais.

Do ponto de vista individual, é um modo de estar na vida, que revela um gosto pela fruição cultural, bem como a expectativa de uma evolução sociocultural. “A aprendizagem ao longo da vida desenvolve-se em contextos formais e não formais – em casa, no trabalho, numa colectividade, nas leituras pessoais, nos *media*, no lazer, na fruição cultural, em centros de formação... – engloba todas as mulheres e homens de cada sociedade, empregados ou desempregados, ricos e pobres, em todas as idades.” (Azevedo, 1999, p. 60). Assim entendida, será um fator de desenvolvimento humano e de enriquecimento da bagagem cultural, através de novas aprendizagens, a motivação para o investimento na aquisição de novas competências.

Este conceito deve ser visto como uma necessidade permanente, um processo em que cada indivíduo é o seu próprio gestor. Todos os indivíduos são impelidos a construir respostas adequadas ao seu desenvolvimento pessoal, respostas essas que dependem de múltiplos fatores: das suas motivações, recursos, valores e expectativas, variando, por isso, de pessoa para pessoa.

Torna-se fundamental contextualizar a emergência desta problemática, uma vez que nos ajuda a justificar o seu relevo na agenda política dos governos dos países desenvolvidos. Segundo Azevedo (1999), existem cinco fatores associados a esta emergência.

Em primeiro lugar, a formação surge como uma necessidade presente ao longo da vida de cada indivíduo, pelo facto de as qualificações iniciais se tornarem obsoletas. Assim, o aperfeiçoamento e a actualização são, cada vez mais, ações a empreender, à medida que se sai da educação escolar inicial, num *continuum*, que não é interrompido sequer no período de reforma, pois novas necessidades e renovadas oportunidades de aprendizagem são de considerar. Com a diminuição do tempo dedicado à vida ativa, devido ao aumento da

escolaridade inicial, e com a entrada cada vez mais tardia no mundo laboral, o trabalho deixa, então, de ser a principal referência e surge a necessidade de investimento em novas formas de ocupação do tempo, que passarão pela educação e pela aprendizagem.

Em segundo lugar, assiste-se a uma descentralização da responsabilidade pela promoção da formação, da esfera governamental para o mercado e para o próprio indivíduo, que assumem agora um novo papel de iniciativa no que diz respeito à educação e à formação. As empresas, as associações culturais, sociais e recreativas chamam a si, cada vez mais, a iniciativa do alargamento da oferta educativa.

Em terceiro lugar, não existe um reino de articulações funcionais, de sequências lógicas, entre a educação e a formação inicial e o emprego. “As reorganizações contínuas das empresas, os elevados índices de desemprego que afectam particularmente os mais jovens à saída do sistema escolar, a precarização dos vínculos contratuais...” (Azevedo, 1999 p. 62) são elementos, entre outros, que ilustram bem a complexidade e os crescentes traços de disfuncionalidade entre educação – formação inicial e emprego.

Em quarto lugar, os agentes económicos, cada vez mais, valorizam o conhecimento como um ponto fundamental, e a formação ao longo da vida como sendo inevitável, embora numa perspectiva com vista ao melhor desempenho dos trabalhadores. Por último, podemos salientar os sucessos e as debilidades da educação escolar; embora a generalidade dos cidadãos tenha vindo a usufruir de uma educação básica mais alargada, não podemos esquecer as fragilidades relativamente aos abandonos prematuros da escolaridade básica, o que acarreta dificuldades de inserção socioprofissional num mercado global, exigente, instável e adverso.

Segundo Imaginário (2007), “o ensino é genericamente tido por desinteressante, pouco motivador e não compensador, sobretudo em termos de emprego congruente com as habilitações não raro penosamente alcançadas, em termos de nível de qualificação, de área ocupacional, de sector de actividade, de remuneração, de condições de trabalho”.

Desta forma, as políticas de aprendizagem ao longo da vida surgem como um fenómeno que tenta fazer face a este desajustamento estrutural, criando uma nova oportunidade de potenciar e de rentabilizar os investimentos na formação inicial e contínua.

Segundo Amado & Boavida (2008), “a realidade educativa é algo rico e complexo, que transcende em muito o meio escolar e a sua problemática específica” (p.160). O ser humano adota determinadas atitudes e não outras, e é devido à aprendizagem que atingiu o nível cultural que possui. A educação será, assim, uma necessidade vital, sem a qual o homem não sobreviveria, nem como indivíduo, nem como espécie. Como função social, a educação surge como constitutiva de uma sociedade em que a necessidade de conservação mas também

de aprendizagem das boas técnicas, incluindo hábitos, destrezas, atitudes, surge logo “nas primeiras manifestações educativas, com evidente cariz social” (Amado & Boavida, 2008, p. 161). Pode-se, assim, identificar a educação como a apropriação de cultura em que o ser humano está inserido, mas também a transformação e o desenvolvimento dessa cultura, constituindo-se cada ser humano como produto e produtor de cultura. Segundo Marques (2007), Vygotsky dá relevo aos contextos culturais e ao papel da linguagem no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo. Este autor defende que, durante a infância, a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desenvolvimento cognitivo não muito discrepante, ou seja, que se situem na zona de desenvolvimento proximal. O professor deve assumir-se como mediador entre a criança e os instrumentos culturais e entre as crianças e os pares, através da criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças de diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade de realização de tarefas.

O conjunto de acontecimentos de carácter social, psicológico, cultural, histórico, que os indivíduos vivenciam ao longo da vida, exige “reorganizações pessoais e relacionais mais ou menos profundas” (Campos, 1993). Da aprendizagem ao longo da vida fazem parte todos os acontecimentos vivenciados pelo indivíduo, desde os tempos mais remotos.

1.2 O contexto histórico

Desde a Antiguidade grega, podemos encontrar referências a pensadores como Aristóteles e Platão, que encararam os processos educativos de modo abrangente, tendo em conta a aprendizagem informal, isto é, realizada fora de qualquer “escola”; ensinar, educar, formar os membros da sociedade, independentemente da idade, era assumido por aqueles pensadores como relevante e pertinente.

Segundo Fernandez (2006), “nunca a aprendizagem se reduziu à idade inicial do ser humano. Ainda que na nossa história mais recente se tenha identificado a figura social do estudante com o sector da população juvenil, isto nem sempre foi assim e certamente voltou a deixar de sê-lo, de uma maneira definitiva, na sociedade do século XXI” (cit. in Alves, 2009). O estudo da educação centralizou-se, durante muito tempo, na educação dos jovens. O estudo da educação de adultos é bastante mais recente (meados do século XX) e procurou demonstrar que os adultos podiam aprender. Na atualidade, a figura do estudante é identificada como o ser aprendiz, independentemente da idade ou do tipo de aprendizagem. Em disciplinas como a sociologia, a psicologia e a educação, as abordagens relativamente ao estudo da

aprendizagem dos adultos têm-se modificado, vendo os adultos como sendo capazes de se empenhar e agir, pensar e comunicar, evoluir e aprender, em função de novas expectativas e de novas necessidades, em contextos socioculturais e tecnológicos em transformação.

Na cultura clássica, apenas uma pequena parte das elites era preparada nas escolas para o exercício do poder político, religioso, cultural. Com o avançar da Idade Média e do Renascimento, surgem escolas de artes e ofícios, onde os artífices eram preparados pelos seus mestres para o exercício da sua arte, essencialmente manual. Alguma alfabetização, como ler, escrever, fazer contas, adicionava-se às aprendizagens manuais, apenas quando as atividades o exigiam. Para a esmagadora maioria da população, as aprendizagens eram fruto da experiência, ou seja, fruto de aprendizagens informais.

No começo da industrialização (século XVIII), a escola expande-se, embora com as características, em parte, do padrão de crescimento anterior – separar a preparação para o trabalho intelectual e a preparação para o trabalho manual.

O desenvolvimento e a consolidação dos sistemas educativos durante os séculos XIX e XX contribuíram para a difusão de uma visão escolarizada em que se associa estreitamente aprendizagem e processos desenvolvidos no interior dos sistemas educativos. Quando se pretende restringir a educação a uma forma escolar, desvaloriza-se a noção de que a aprendizagem pode corresponder a “toda a oportunidade existente em qualquer instituição social para um indivíduo adquirir conhecimento, ‘skills’, atitudes, valores, emoções e crenças no quadro da sociedade global, bem como o processo pelo qual cada indivíduo os adquire” (Jarvis, 2007, cit. in Alves, 2009).

Assim sendo, torna-se premente reavaliar o conceito de aprendizagem e educação, dando relevo a espaços e a tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares. Em 1972, o Relatório Fauré, publicado pela UNESCO, remetia para os ideais da educação permanente e foi considerado um ponto de viragem no modo como se concebem os processos educativos. Este documento dava grande relevo à ideia de que o processo educativo coincide com o ciclo de vida dos indivíduos, sendo a construção da pessoa uma dimensão essencial desse processo. “Encarado como um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a ‘construção da pessoa’, a perspectiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo, segundo orientações que permitiriam superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas” (Canário, 1999, pp. 87/88).

Em Portugal, após a revolução de Abril de 1974, a educação de adultos tem-se revelado um campo marcado por políticas educativas descontínuas. A recente descoberta

político-social da educação ao longo da vida parte do princípio de que os cidadãos adultos aprendem permanentemente e naturalmente por sua iniciativa, sem necessidade de políticas educativas públicas de educação de adultos, que só serviriam para tolher a criatividade e a capacidade de imaginação. “Construir um novo sentido para a educação e a formação implica repensar as finalidades da formação (não se trata de uma preparação para o trabalho, mas sim de um processo de aprendizagem no e pelo trabalho)” (Canário, 1999, p. 94).

A partir da segunda metade do século XX, as novas concepções de aprendizagem ao longo da vida parecem ter em conta os diversos aspetos afetivos, físicos, intelectuais, morais, sociais, profissionais ou criativos, que intervêm na evolução do pensamento, da afetividade ou da ação do indivíduo adulto, ao longo de toda a sua vida.

Ainda no contexto da história recente, no fim da Segunda Guerra Mundial, os soldados norte americanos, que tinham sido mobilizados para o conflito, vão reencontrar um mercado de trabalho profundamente alterado, pela entrada em força da mão-de-obra feminina durante o período de guerra. As autoridades governamentais encorajaram os soldados a prosseguir estudos, como hipótese de tornar as dificuldades imediatas de emprego. Só que os veteranos de guerra recusaram a possibilidade de retomar os estudos a partir do momento em que os tinham, anteriormente, interrompido. Assim, as experiências vividas durante a guerra traduziram-se em aprendizagens que as autoridades norte americanas, mesmo as universitárias, foram obrigadas a considerar.

Também no Quebeque, nos anos 60, um movimento de ativistas feministas colocou a perspetiva de defender a valorização das atividades tradicionais de mulheres, não fazendo depender apenas dos diplomas o acesso às universidades. Esta valorização da atividade doméstica “viria, nos anos 70, em França, a permitir conceber processos de formação para mulheres que passaram do estatuto de ‘domésticas’ para o estatuto de ‘chefes de empresa’” (Canário, 1999, p. 113). De facto, as atividades de uma “dona de casa” são tarefas de gestão: gestão do orçamento, de equipamentos, de stocks, de relações com a vizinhança.

A experiência é um fator fundamental, no contexto da aprendizagem, como veremos em seguida.

1.3 Experiência e aprendizagem

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem dos adultos demonstra que esta é vista como um processo interno do sujeito e que corresponde ao processo da sua autoconstrução, ao longo da sua vida, como pessoa. “O processo de formação

permanente é indissociável de uma concepção inacabada do ser humano” (Canário, 1999, p. 109) que, segundo as teorias do desenvolvimento, está sujeito a aprender desde a sua concepção até à morte. O ser humano aprende para se construir, tornando-se homem ou mulher, um ser único e membro de uma sociedade, da qual partilha os valores e em que ocupa um lugar.

A mobilização do sujeito para autoproduzir a sua vida faz apelo a que ele “se utilize a si próprio como um recurso” (Charlot, 1997, cit. in Canário, 1999). Esta mobilização tem um carácter intrínseco ao sujeito, em contraposição ao carácter extrínseco da motivação, associado ao paradigma escolar. A aprendizagem, enquanto processo do sujeito de construção do mundo, consubstancia-se num sistema de representações que funciona como ponto de referência para construir novas visões, ou seja, para aprender. “A desvalorização da experiência do aprendente e, portanto, dos seus conhecimentos prévios, é tributária de uma concepção de ruptura com o senso comum, que identifica a experiência, essencialmente, como um obstáculo ao conhecimento” (Canário, 1999, p. 111). Em oposição, uma outra perspectiva encara a aprendizagem como dinâmica, decorrendo das experiências anteriores ao sujeito.

Segundo Amado & Boavida (2008), “a educação é uma relação com os outros e com o saber. Enquanto relação com os outros, trata-se, por vezes, de uma relação formal e, outras vezes, de uma relação espontânea, informal.” Assim, a relação formal consiste numa prática ordenada, “exercida por um agente educador sobre um sujeito da Educação”. Trata-se de uma relação que se manifesta na afirmação de direitos e deveres. As bases do poder nesta relação têm raízes legais, ideológicas e carismáticas. Mas a educação como relação tem também lugar com outros atores e noutros espaços, “longe de um rígido enquadramento institucional: nas famílias, nas igrejas, nos clubes, nos sindicatos, nos espaços de recreio e de tempos livres, no contacto com os meios de comunicação social, no convívio quotidiano, etc. Pode mesmo falar-se numa abundância de actividades educativas que se constituem num processo comunitativo-formativo, espontâneo, resultante de um conjunto vasto de relações, e que correntemente se designa por educação informal” (Amado & Boavida, 2008).

No campo das teorias atuais de aprendizagem de adultos, que conferem uma importância decisiva aos saberes adquiridos pela via experiencial, procura-se articular uma lógica de continuidade – isto é, sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem – com uma lógica de ruptura – a experiência só é formadora se houver uma reflexão crítica. De um ponto de vista próximo da teoria construtivista de Piaget, a experiência anterior do sujeito funciona como uma matriz de acolhimento de informações, segundo os processos de assimilação e de acomodação.

O reconhecimento de adquiridos experienciais surge como uma prática recente que permite encarar o sujeito como o principal recurso da sua formação e “evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem” (Canário, 1999, p. 112). A prática do reconhecimento de adquiridos experienciais, para além de ter como fundamento a acumulação das experiências vividas, tem também a capacidade do sujeito para as reelaborar, integrando-as para a autoconstrução da pessoa e para a construção de saberes suscetíveis de serem transferidos para outras situações.

Segundo Nóvoa (2008), “a reflexão sobre a experiência de vida e sobre a experiência profissional é assumida como parte de um processo de conscientização, para utilizar o conceito de Paulo Freire. O que é que eu fiz da minha vida, apesar do que os outros quiseram fazer dela? – como diria Sartre. Como é que me tornei naquilo que sou? – para recorrer a Carl Rogers. São estas as preocupações que caracterizaram o movimento do ‘reconhecimento dos adquiridos’”. As competências de vida deverão ser entendidas numa perspetiva sistémica, como a mobilização de saberes, capacidades e recursos, externos e pessoais, de natureza cognitiva, emocional e afetiva; esses saberes são construídos e integrados em situações de aprendizagem explícitas ou implícitas, em contextos diversificados de experiência pessoal, profissional, social, ou seja, de vida.

Guy Berger (1991) demonstra que aquilo que a vida ensina pode revelar-se mais decisivo para a prossecução de novas aprendizagens do que o percurso escolar, traduzido pela certificação em diplomas: “Por exemplo, animar uma reunião, isso obriga a usar a palavra, a ler documentos, a ler textos, e demo-nos conta, na minha universidade, que o prognóstico de sucesso universitário era muito mais favorável para alguém que tivesse parado os estudos na escola primária, mas que tivesse animado uma associação durante dez anos, do que para uma outra pessoa que tivesse concluído o ‘baccalauréat’, com uma menção de ‘bien’” (p. 240).

Associando a aprendizagem à experiência, poder-se-ão abordar algumas perspetivas do desenvolvimento humano, propostas por vários estudiosos da psicologia do desenvolvimento.

1.4 Aprendizagem, experiência e desenvolvimento humano

Poder-se-á questionar a razão por que a complexidade cognitiva do pensamento do adulto foi esquecida pelos estudiosos do desenvolvimento, durante um longo período de tempo. Uma das razões poderá ser o facto de que, sendo a teoria de Piaget a mais influente de todas as teorias do desenvolvimento cognitivo, e ter focado o pensamento formal como a

forma final de equilíbrio, “é provável que muitos autores tenham pensado que não valeria a pena investir muito nas mudanças cognitivas depois da adolescência” (Lourenço, 1997, p. 374). Essas mudanças, a existirem, seriam pouco significativas em relação às ocorridas na infância e na adolescência.

Também razões de ordem cultural ajudam a compreender essa razão. A cultura ocidental valoriza mais a capacidade de resolver problemas ligados à inteligência abstrata do que à inteligência prática. Normalmente, na formação de natureza escolar, é reconhecida pouca importância à experiência, como fator de aprendizagem. No entanto, na perspectiva de educação permanente, a aprendizagem aparece, sobretudo “como a estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito que permitem formalizar saberes implícitos e não sistematizados” (Canário, 1999, p. 109).

Qualquer abordagem acerca da aprendizagem do adulto surge associada ao desenvolvimento humano, nomeadamente às teorias desenvolvimentista e construtivista, que enfocam as formas de construir significado e a crescente tomada de consciência por parte dos adultos que são construtores de conhecimento e capazes de resolver problemas.

O modelo desenvolvimentista surge num quadro teórico centrado no construto pessoal, “em que se destaca não só a importância de se especificar determinantes pessoais e situacionais e a respectiva organização, como também de valorizar os significados que lhes são atribuídos na história de vida da pessoa” (Almeida et al., 2008). Pode-se assim dizer que, no desempenho dos diferentes papéis durante o ciclo de vida, aquando das relações recíprocas entre a pessoa e os contextos políticos, sociais, económicos e culturais em constante mudança, é fundamental considerar as características individuais, a motivação e as expectativas em que as pessoas baseiam a construção dos seus projetos de vida.

Como foi referido anteriormente, o ser humano está sujeito a aprender, desde a sua concepção até à morte. A perspectiva desenvolvimental do ciclo de vida (*life-span*), surgida nos anos 70 do século XX, teoriza que a fase adulta integra características evolutivas específicas e uma génese própria. O desenvolvimento humano é processado de acordo com determinadas características, como a multidirecionalidade, em que existem várias trajetórias de desenvolvimento humano e não apenas uma padronizada; a multidimensionalidade que ocorre segundo várias dimensões – psicológica, física, social e contextual – e o sujeito insere-se e interage numa pluralidade de contextos; é o resultado da interação entre as competências sociais, emocionais e interpessoais do sujeito.

Erikson (1976) considera que é na fase adulta que a pessoa desenvolve as suas potencialidades pessoais, interpessoais e profissionais. Nesta fase, “o adulto sente-se capaz de

transmitir mensagens às gerações seguintes, sendo esta capacidade expressa, também, pela realização de atividades profissionais”. A este período de vida Erikson chamou *Generatividade vs Estagnação*. Nesta fase, o adulto tem a preocupação com tudo o que pode gerar e cuidar, expressando esta fase como dar e receber, criar e manter, constituindo-se como preocupação não cair na estagnação.

O período da vida adulta é o mais longo de todas as etapas da vida psicológica. O adulto passa por experiências de vida múltiplas e variadas, o que faz com que esse período de vida seja também rico em termos de mudanças cognitivas. Nesta fase, o adulto tem a capacidade de “ir além de formas de pensamento convencionais e identificar formas de vida mais permanentes” (Lourenço, 1997, p. 370).

Em geral, as abordagens de desenvolvimento cognitivo, como por exemplo as teorias da aprendizagem, ou as perspectivas da *life-span*, “aceitam que há mudanças cognitivas ao longo da vida” (Lourenço, 1997). Os teóricos da *life-span* consideraram a adultez como matéria de interesse do ponto de vista cognitivo para contrapor às teorias anteriores, nomeadamente a teoria de Piaget, que estabeleceu que a aquisição do pensamento formal na adolescência é a última etapa do desenvolvimento cognitivo. Os estudiosos do desenvolvimento cognitivo da vida adulta têm proposto um quinto estágio, designado por *estádio pós-formal*, em que é pressuposto que o sujeito é capaz de orientar a sua vida em termos de compromisso e de responsabilidade social, de aceitar a contradição como base de todo o pensamento e de tolerar operações de conflito. O adulto, ao contrário do adolescente, é quem mais se sente responsável perante o mundo; isso acontece devido às múltiplas situações que enfrenta e às vivências que experiencia.

Por sua vez, com o declínio biológico, inevitável a partir de determinada idade, as limitações na capacidade de processamento levam a reações de compensação cognitiva. “Sentindo degenerar as suas possibilidades e capacidades mentais, os adultos desenvolvem modos elevados de consciência, uma espécie de eu transcendental que lhes permite lidar de modo relativamente sábio com os seus conflitos internos” (Lourenço, 1997, pp. 373/4). Assim, poder-se-á falar em “declinar”, ao mesmo tempo que “crescer”.

Para além da influência dos estudiosos do movimento *life-span*, alguns estudos mostram que são as pessoas idosas, ou pelo menos acima da meia-idade, que são tidas pelos outros como pessoas com mais sabedoria, de bom senso e ponderação em relação à tomada de decisões sérias, e de coragem e vontade quando é preciso vencer obstáculos e dificuldades. Em geral, estas competências, características do adulto e do idoso, ainda não estariam desenvolvidas na adolescência. Assim, o pensamento formal poderá não representar um

equilíbrio final, uma vez que este pensamento não capta a complexidade da vida social do adulto, com responsabilidades e compromissos diferentes da adolescência.

Numa perspectiva de ligação intrínseca entre a experiência, a aprendizagem e o desenvolvimento, Danis (1998) refere que “a aprendizagem é um processo que requer atenção e reflexão por parte do adulto, relativamente a uma experiência determinada e que conduz a uma transformação nesse adulto, em relação aos seus comportamentos, atitudes, aptidões ou ainda em relação aos seus conhecimentos ou às suas próprias convicções” (p. 35).

Por outro lado, segundo a abordagem fenomenológica, que relaciona três conceitos-base – os objetivos, a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa adulta –, a aprendizagem na fase adulta desenvolve-se de forma intencional através da tomada de conhecimento, da experimentação ativa e da tomada de consciência, o que constitui não só os conhecimentos que o indivíduo possui, como também a base para a construção da sua identidade, permitindo a sua evolução ao longo do ciclo de vida.

Capítulo 2 – O abandono escolar precoce

2.1 O conceito de abandono escolar precoce

O abandono escolar precoce refere-se à desistência de frequência da escola por parte dos jovens, quando estes ainda se encontram em idade de a frequentar.

Conforme o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Artigo 2.º, ponto 5).

Portugal é um dos países da Europa onde o fenómeno do abandono escolar precoce constitui um problema social e económico, nomeadamente pelas consequências pessoais e profissionais. Apresenta “uma desvantagem estrutural relativa às qualificações da população e ao desempenho do sistema de educação/formação que constituem uma clara desvantagem para as pessoas e para o país” (Capucha et al., 2009).

Ainda que Portugal, nos últimos vinte e cinco anos, tenha protagonizado um progresso educativo impressionante e inédito, a sua população continua a caracterizar-se por taxas de escolarização e qualificação profissional formal consideravelmente inferiores às de outros países europeus (Carneiro, 2000, cit. in Amorim, 2006). Este cenário constitui-se pouco favorável quando se coloca o problema do processamento da informação escrita, ou seja, da literacia – que abrange “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos... de uso corrente na vida quotidiana” (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994).

O abandono escolar interrompe a frequência do sistema de ensino, levando a um afastamento, praticamente irreversível, do aluno. No entanto, a definição de afastamento deverá ser enquadrada no âmbito da obrigatoriedade do ensino e pelas consequências legais do seu incumprimento. “(...) o abandono escolar reportado à interrupção prolongada da escolaridade obrigatória e à saída definitiva do sistema de ensino sem a ter concluído tende a constituir-se como um ilícito, independentemente da eficácia sancionária ou da maior ou menor recriminação social que lhe estiver associada” (Justino, 2010, p. 57). A ideia do abandono e da sua ilicitude só tem razão de ser devido à obrigatoriedade que o Estado decreta. Quando, após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, se determina que o ensino obrigatório será de nove anos, seria difícil conhecer qual a proporção da população

escolar que, estando em idade de frequentar a escolaridade obrigatória de seis anos, estava já fora do sistema de ensino, por abandono. Actualmente, é reconhecida a necessidade de uma escolarização que abranja o nível secundário, ou seja, os doze anos de ensino. Em Portugal, as taxas de escolarização secundária têm um dos mais baixos valores entre os países europeus, o que traduz um défice de qualificações pouco condizente com as aspirações de desenvolvimento e entrada na sociedade do conhecimento.

Algumas razões apontadas por Justino (2010) para a desvalorização dos últimos anos do ensino são: a atribuição de um baixo valor social ao ensino secundário, o baixo estatuto socioeconómico familiar e, ainda, as reduzidas expectativas de mobilidade social ascendente, e a má organização do sistema de ensino.

Quanto à primeira razão, coloca-se ao aluno a questão de saber se pretende seguir estudos universitários, e, caso o pretenda, terá mesmo que concluir o ensino secundário; mas, caso queira ingressar no mercado de trabalho, não serão os três anos de ensino secundário que lhe darão mais qualificações nem mais competências profissionalizantes. “O que tem sido observado é que, em períodos de rápido crescimento económico, nos quais as oportunidades de emprego não qualificado são maiores, a saída precoce é maior. Contrariamente, em períodos de elevado desemprego jovem, como se tem verificado nos últimos anos, a tendência para prosseguir estudos é mais acentuada” (Justino, 2010, p. 59). Pode-se, assim, evocar que esta relação gera um peso acentuado nas escolhas dos trajetos educativos dos jovens. Existindo mercados com capacidade de integração de jovens com menos qualificações, isso favorece uma escolarização menor.

Quanto a outras razões apontadas acima, como o baixo estatuto socioeconómico familiar e as reduzidas expectativas de mobilidade social ascendente, o facto de estarmos inseridos numa sociedade em que são reduzidas as oportunidades de aceder a um estatuto social mais elevado, a empregos mais estáveis e a melhores remunerações, é desmobilizador da prossecução de estudos. Muitos perguntam: “Estudar para quê? Para ir para o desemprego, ou para ganhar o mesmo que um que tenha o 9.º ano?”. Para alguns, a ideia de que um “bom canalizador” ganha o mesmo ou mais que um “doutor” pode ser verdade, mas não é definitivamente verdade para a maioria das situações. Segundo Justino (2010), esta ideia do senso comum terá, possivelmente, um maior efeito junto das camadas menos informadas e menos escolarizadas, mas também se associa à ideia do “basta” – ou seja, já atingiu um patamar de escolarização superior ao dos seus pais. Esta será, portanto, uma das melhores expressões do efeito das baixas expectativas sociais.

Em relação à má organização do sistema de ensino, pode-se dizer que existem alguns aspetos da atual Lei de Bases do Sistema de Ensino que, quando previu a obrigatoriedade da escolaridade para nove anos, não fez a articulação com a idade de ingresso no mercado de trabalho, ou seja, quando o jovem termina o 9.º ano, com 14 ou 15 anos de idade, ainda não se encontra com idade de exercer uma atividade profissional, uma vez que essa idade é de 16 anos. Esta é uma das razões para o elevado abandono escolar, quando o aluno já frequenta o 10.º ano de escolaridade. Para além disso, o facto de se ter transformado o ensino secundário num ciclo preparatório para o acesso ao ensino superior, embora não fosse esse o espírito da lei, trouxe como consequência imediata a desistência por parte daqueles que não têm interesse em seguir os estudos universitários, uma vez que o ensino secundário não promove a formação indispensável para o ingresso no mercado de trabalho. A reintrodução do ensino profissional de nível secundário veio atenuar essa falha no sistema de ensino. As escolas profissionais tiveram um papel decisivo no colmatar deste problema, embora não fosse suficiente para o resolver. Segundo Justino (2010), “O Estado mobilizou os fundos comunitários para financiar estas escolas mas em proporções muito aquém do que seria necessário. À entrada do século XXI, estas escolas profissionais não conseguiam responder a mais do que 50% da procura que tinham” (p. 61). O facto de o ensino público secundário ser dirigido mais especificamente a alunos que pretendem frequentar estudos superiores e o facto de os alunos verem nos cursos tecnológicos uma espécie de “ensino de segunda”, sem a capacidade de colocação no mercado de trabalho, fizeram com que o abandono do nível secundário fosse elevado. Também “o erro grave de se terem extinguido os cursos técnico-profissionais herdados do Estado Novo e a transformação das escolas e liceus em escolas secundárias criaram a ilusão de serem escolas preparatórias do ensino superior” (Justino, 2010). Para além disso, o atual sistema de ensino não está concebido para promover o sucesso escolar e, normalmente, o insucesso potencia o abandono da escola.

Apesar desta situação negativa, que coloca Portugal, entre os 27 países da UE, em 2.º lugar relativamente às taxas de abandono escolar precoce, a situação tem vindo a melhorar nos últimos vinte e cinco anos, principalmente na última década. Segundo um estudo muito recente do Conselho Nacional da Educação (CNE), de 2011, o Estado português tem feito grandes investimentos nas áreas de intervenção mais significativas dos ensinos básico e secundário – Programa Orçamental Iniciativa para o Investimento e o Emprego, Programa de Modernização de Escolas com Ensino Secundário, Plano Tecnológico da Educação, Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar, entre outros. Com estes programas, constata-se um elevado crescimento de encargos ao nível dos três ciclos de estudos. Ainda segundo este

estudo, há uma evolução positiva, verificando-se que “o primeiro ciclo atingiu os 100% de escolarização em 1980/81 e assim se tem mantido desde então. No 2.º e 3.º ciclo, da educação básica, e no ensino secundário ainda não se atingiu este patamar, mas houve uma evolução favorável das taxas de escolarização na última década, com uma variação positiva de 5,6% no 3.º ciclo, 6,4 % no 2.º ciclo e 12,6% no ensino secundário. Assim, no 2.º ciclo, os totais alcançados de taxa de escolarização, em 2010, foram de 93,8%; no 3.º ciclo, esses totais foram de 89,5% e, no ensino secundário, foram de 71,4%. Há, no entanto, que notar que este crescimento se deve sobretudo à evolução registada na segunda metade da década, porquanto na primeira se observa uma quebra persistente que o 3.º ciclo e o ensino secundário iniciaram em 2000/01 e o 2.º vinha já experimentando desde o ano anterior” (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 101).

No estudo referido acima, o desfasamento etário dos alunos que frequentam o ensino básico e secundário, relativamente à idade ideal correspondente aos respetivos ciclos, revela que “o sistema continua a não estar preparado para responder às necessidades da população que acolhe, utilizando muitas vezes a repetência como meio de superação de dificuldades. Raramente esta solução resolve os problemas dos jovens implicados, pelo que uma primeira retenção é frequentemente geradora de outras e conseqüentemente de desmotivação e abandono” (p. 109). Ora, o abandono escolar antes de concluído o ensino secundário afeta vários países da União Europeia (UE), mas muito particularmente Portugal.

As metas estabelecidas pela UE para a redução da saída escolar precoce correspondem a uma percentagem de 10%, para 2010. Uma vez que a percentagem atingida ficou aquém do previsto, e dada a importância da redução do abandono precoce, o novo quadro estratégico de cooperação europeia retoma esta questão, estabelecendo idêntica meta para 2020. Assim sendo, e dado o atraso considerável que o nosso país tem, será aconselhável a definição de estratégias mais eficazes e inovadoras de aumento dos níveis de frequência e conclusão do ensino obrigatório, em idade ideal.

Segundo as Recomendações do Conselho Europeu (2011) sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce, os Estados-membros deverão “Identificar os principais fatores do abandono escolar precoce e acompanhar a evolução das características deste fenómeno aos níveis nacional, regional e local, como base para a definição de políticas focalizadas, eficazes e fundamentadas”. Esta é uma das medidas, mas também os Estados deverão adotar estratégias globais nesta matéria, sendo estas últimas destinadas a reintegrar as pessoas que abandonaram o sistema de ensino. Também deverá haver a garantia de que as referidas estratégias deverão incluir medidas adequadas aos grupos de maior risco de

abandono escolar precoce, nomeadamente os grupos socioeconómicos mais desfavorecidos. Outro aspeto salientado pelo Conselho Europeu é garantir que essas estratégias se aplicam de forma coerente tanto ao ensino geral como ao ensino e formação profissionais, e que abordam os desafios específicos de cada um, para além da integração de medidas que favoreçam a redução das taxas de abandono escolar precoce nas políticas relativas às crianças e aos jovens, e coordenar as actividades entre os diferentes sectores políticos.

Como se pode verificar, há uma preocupação a nível europeu com a problemática do abandono escolar precoce. As consequências negativas que daí advêm têm geralmente repercussões negativas para o indivíduo, a família, a sociedade, o país, entre elas a pobreza, o desemprego, a exclusão social. Por tal motivo, Portugal, constituindo-se como membro da UE, terá, certamente, trabalho a desenvolver neste campo.

2.2 Adoção de políticas globais para a redução do abandono escolar precoce

Segundo as recomendações do Conselho Europeu, “As estratégias em matéria de abandono escolar precoce devem basear-se numa análise nacional, regional e local das condições que estão na origem deste fenómeno, uma vez que as taxas médias muitas vezes escondem grandes diferenças entre regiões ou países. Os jovens que abandonam a escola precocemente formam um grupo heterogéneo e as razões individuais que justificam essa decisão são muito diversas” (Jornal Oficial da UE, 2011). Por isso, deverão ser identificados os principais fatores que conduzem a esse abandono e haver um acompanhamento da situação; deverá haver um enquadramento político – “Para além das políticas educativas que promovem sistemas de ensino de elevada qualidade, trata-se sobretudo das políticas no domínio social e dos serviços de apoio, do emprego, da juventude, da família e da integração... As estratégias em matéria de abandono escolar devem incluir medidas de prevenção, de intervenção e de compensação, sendo estas últimas destinadas a reintegrar as pessoas que abandonaram o sistema de ensino, e os Estados-membros devem definir os elementos específicos das suas estratégias de acordo com os contextos e as circunstâncias nacionais” (Jornal Oficial da UE, 2011).

Assim, as medidas de prevenção têm por fim reduzir o abandono escolar precoce, antes que o problema surja. Estas medidas otimizam a oferta em termos de ensino e formação de modo a melhorar os resultados da aprendizagem e a eliminar os obstáculos ao sucesso escolar; visam fornecer cedo às crianças uma base sólida que lhes permita desenvolver as suas potencialidades e integrar-se bem nas escolas. Para isso, os Estados deverão assegurar uma

educação de elevada qualidade nos primeiros anos de vida, aumentar a oferta educativa, a promoção de políticas activas contra a segregação e apoios às escolas inseridas em zonas desfavorecidas ou com um elevado número de alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, melhorar o empenho dos pais, intensificando a sua participação com a escola e criando parcerias entre os pais e as escolas, para motivar os alunos para a aprendizagem; uma maior flexibilidade e permeabilidade dos percursos educativos; o reforço das vias de formação profissionais de elevada qualidade, oferecendo assim meios alternativos credíveis aos alunos em risco de abandono; reforço do vínculo entre os sistemas de ensino e o mercado de trabalho, com o fim de salientar os benefícios de concluir os estudos para garantir um boa empregabilidade, o que poderá ser feito através de uma maior participação dos empregadores nas escolas.

As medidas de intervenção procuram evitar o abandono escolar precoce melhorando a qualidade do ensino, reagindo cedo aos sinais de alerta e prestando um apoio específico aos alunos em risco de abandono. As estratégias de redução do abandono visam assegurar um ambiente de aprendizagem positivo, reforçar a qualidade e a inovação pedagógicas, melhorar as competências do pessoal docente face à diversidade social e cultural e definir abordagens contra a violência e a intimidação. Para isso, deverá ser dado apoio educativo a alunos com dificuldades de natureza académica, social ou pessoal; adaptar o ensino às necessidades dos alunos e dar apoio aos alunos de risco; melhorar os serviços de orientação e aconselhamento para as escolhas profissionais. Estas são algumas das políticas de intervenção.

As políticas de compensação visam ajudar os jovens que abandonaram a escola prematuramente a retomar os estudos, dando-lhes possibilidades de reingresso no ensino e na formação e de adquirirem as qualificações que não tiveram oportunidade de obter. “Os programas educativos de segunda oportunidade oferecem condições de aprendizagem que respondem às necessidades específicas das pessoas que abandonaram a escola prematuramente, reconhecem as competências anteriormente adquiridas e contribuem para o seu bem-estar. Esses programas são diferentes das escolas, quer do ponto de vista organizativo quer pedagógico, e são muitas vezes caracterizados por pequenos grupos de aprendizagem, por um ensino personalizado, em função da idade, e inovador, e por percursos educativos flexíveis. Devem, na medida do possível, ser facilmente acessíveis e gratuitos”
Jornal Oficial da UE (2011).

Estas são algumas das medidas recomendadas pelo Conselho Europeu aos Estados-membros, no sentido da redução drástica do abandono escolar precoce, para conseguir as metas de 10% para o ano de 2020.

2.3 Abandono escolar precoce e insucesso escolar

Normalmente, o insucesso escolar está associado ao abandono escolar precoce, uma vez que o insucesso escolar é fator potenciador do abandono, devido à desmotivação que acarreta. Segundo Justino (2010), as taxas de retenção são, normalmente, mais elevadas nos anos a seguir à mudança de ciclo, embora também se verifiquem essas taxas no 2.º e 12.º ano, uma vez que não é permitida a retenção de alunos no 1.º ano, e no 12.º, por ser um ano terminal, a sua conclusão só será obtida depois da aprovação em exames finais. Também, à medida que se avança no nível de escolaridade, o insucesso progride, ou seja, quanto mais avançado estiver o aluno, maior é a probabilidade de ficar retido. “A imagem que melhor traduz este comportamento é a de uma corrida de 400 metros barreiras, em que à passagem de cada barreira há sempre alguns atletas que caem e ficam para trás. À medida que se avança na corrida, maior número de atletas são eliminados após a passagem da barreira. Os que chegam à meta são, assim, uma minoria, relativamente àqueles que iniciaram a corrida” (Justino, 2010). Esta comparação deste autor mostra bem o que se passa no ensino, em relação ao trajeto escolar dos alunos. Coloca-se o problema de saber por que é que o trajeto do aluno tem que ser uma “corrida de obstáculos”, colocados em certos pontos do percurso, e não um percurso natural, capacitador das qualidades “atléticas” dos “corredores”. O facto de o sistema de ensino ser percebido como uma competição, em que se seleciona e não se integra, é paradoxal. Por isso, o sistema de ensino, tal como está estruturado, não é vocacionado para promover o sucesso dos alunos, mas para os selecionar ao longo do seu percurso educativo. Não se quer com isto propor que os alunos que não preencham os requisitos para a transição de ano não deverão ficar retidos. O problema está em determinar as causas do não preenchimento dessas condições e o que é que a escola e o sistema fizeram para evitar essa situação. As elevadas taxas de retenção que caracterizam o ensino em Portugal e a forma como se distribuem ao longo dos 12 anos de escolaridade são indicadoras dos problemas de articulação entre ciclos, do excesso de mudança de estabelecimentos e de uma fraca orientação das escolas para prevenir o insucesso escolar. “O estudo sobre o desfasamento etário dos alunos que frequentam o ensino básico e secundário, relativamente à idade ideal dos ciclos e níveis respectivos, revela que o sistema continua a não estar preparado para responder à população que acolhe, utilizando muitas vezes a repetência como meio de superação de dificuldades” (CNE, 2011). Esta solução raramente resolve os problemas dos

alunos, uma vez que, normalmente, uma retenção gera outras retenções, provocando, assim, a desmotivação e o abandono.

Pires et al. (1991) afirma que o “insucesso escolar é a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis administrativos e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares no final dos anos lectivos” (p. 187).

De acordo com vários estudos realizados sobre o insucesso escolar, são várias as causas deste fenómeno, relacionando-se essas causas a fatores ligados ao próprio aluno; à escola e aos elementos que nela trabalham, designadamente o professor; à família e ao nível socioeconómico do aluno; e ao meio envolvente.

Iturra (1990) refere que, “quando falamos de insucesso escolar, estamos a referir-nos, sem dúvida, ao tema que hoje preocupa primeiro aos pais que não vêem avançar os seus filhos nas aulas e temem pelo futuro a que agora o saber está associado; preocupa aos professores, porque não conseguem pôr na classe seguinte os seus estudantes; e ao estudante, cuja vida está sempre na corda bamba” (p. 103). Este é um dos vários pontos de vista com que se pode falar de insucesso escolar. Este autor refere também o “falhanço da escola” como fator determinante para esta problemática, pela dificuldade que a escola tem de treinar mentes que já têm um conhecimento cultural do real. Não se tratando de culpar a escola, este autor propõe assinalar um conjunto de factores que definem o insucesso como um processo onde a acumulação histórica da experiência, diversa entre as diferentes gerações e classes sociais ou sistemas e práticas de trabalho, tem um papel importante.

Pode-se ainda ter em consideração, para explicar o elevado insucesso escolar, o facto de a formação de base, nos primeiros 4 anos, não ser suficientemente capacitadora, de modo a preparar os alunos para os ciclos seguintes, bem mais exigentes; mas esta afirmação apenas confirma a falta de articulação pedagógica entre os vários ciclos de ensino. Compreende-se, então, como é que o insucesso escolar e a acumulação de insucessos ao longo do trajeto educativo podem conduzir ao abandono, mas há que ter em consideração que muito insucesso se pode revelar como uma antecipação do abandono, ou seja, se as expectativas de conclusão da escolaridade obrigatória são reduzidas, poderão justificar o menor empenho dos alunos em ter sucesso nos estudos. Interiorizando a ideia de um abandono futuro, esses alunos transformam-se em repetentes crónicos, sem que ninguém, a escola ou os pais, os consiga demover dessa opção.

2.4 Conjuntos de fatores associados na literatura ao abandono escolar precoce

Os fatores associados ao abandono escolar precoce são múltiplos e multidimensionais. Este fenómeno possui um carácter sistémico, em que estão envolvidos não só os alunos, como todo o meio ambiente que o rodeia.

Segundo Azevedo (1999), “O carácter sistémico do fenómeno (...) compreende quatro subsistemas: o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente”. As causas que potenciam o abandono escolar e as saídas precoces do sistema de ensino “estão relacionadas com a qualidade e a intensidade das interacções destes subsistemas, com características-tipo que se entrecruzam. Funcionam, afinal, como constituintes de um sistema no qual interagem vários subsistemas” (Santos & Alves, 2008).

As relações entre o sistema de ensino e as condições culturais e socioeconómicas das famílias dos alunos poderão constituir-se como um dos fatores, uma vez que, segundo alguns estudos nesta área, a escola seleciona os alunos, principalmente a partir do capital cultural das famílias. “Quanto mais selectivamente actuar a escola, mais tenderão os alunos de menores recursos, sobretudo culturais, a abandoná-la precocemente” (Capucha et al., 2009, p. 38). A maior parte das vezes, este mecanismo tende a ser legitimado pela assunção, por parte dos alunos e das suas famílias, de que a culpa é sua. Isto acontece quando a escola transmite saberes de forma idêntica a todos os alunos que a frequentam, não respeitando a heterogeneidade e sem “fornecer as chaves de decifração das linguagens e dos códigos em que esses saberes são transmitidos” (Capucha et al., 2009, p. 38). Alguns autores, como Silva (2003), referem a linguagem utilizada pela escola como fator de afastamento dos pais dos alunos, que não se envolvem nem participam. As famílias apenas são capazes de transmitir as competências e os capitais que possuem. Daí que a escola, pelo facto de não adequar os seus modos de ensino aos padrões de cultura de origem das famílias, reproduz as desigualdades sociais e seleciona para o prosseguimento dos estudos apenas os que aprenderam a descodificar o discurso escolar, no quadro familiar. Os resultados escolares estão fortemente influenciados pela aquisição precoce de hábitos de leitura, sendo que esses hábitos predominam nas famílias mais escolarizadas.

Um segundo conjunto de fatores de abandono escolar agrupa as dimensões mais internas aos agentes de educação e formação. De notar que o *handicap* cultural actua apenas quando a escola age de forma tradicional, transmitindo saberes de forma idêntica a todos os alunos, quando, na verdade, apenas alguns possuem as ferramentas próprias para a apreensão desses saberes. “Aquilo que às vezes parece uma decisão de cada aluno, ou o resultado de

capacidades ‘ínatas’, não é senão o produto das condições que são proporcionadas a cada um” (Capucha et al., 2009). Muito do que o aluno é resulta daquilo que a escola faz com ele, pelo que os agentes de ensino assumem um papel determinante.

Assim, a frequência do ensino pré-escolar constitui-se como um importante fator para a prossecução escolar futura; quanto mais cedo as crianças são integradas em sistemas educativos, melhor tende a desenvolver-se o seu percurso escolar. Nos primeiros anos de escolaridade, a aquisição de competências básicas no domínio da leitura, da escrita e da fala da língua materna e da matemática são fundamentais para aprender todas as outras matérias e para o desenvolvimento de todas as outras competências. A qualidade de integração entre os diferentes ciclos de ensino pode ser fortemente afetada pela existência de demasiadas escolas dedicadas a apenas um nível de ensino e que se encontram separadas tanto geográfica como organizacionalmente, o que dificulta uma visão global e articulada do percurso do aluno. Isto impede uma responsabilização efetiva da escola pela evolução do aluno. Justino (2010) refere que “há problemas de articulação entre ciclos, excesso de transições e de mudança de estabelecimentos e uma débil orientação das escolas para prevenir o insucesso” (p. 64).

Também o grau de estabilidade do corpo docente, com implicações ao nível da continuidade pedagógica, será mais um fator negativo do funcionamento do sistema de ensino. Faz parte deste conjunto de fatores a deteção precoce do risco de retenção. É sabido que o abandono atinge, com maior probabilidade, os alunos cujas retenções são constantes – é raro a retenção permitir uma efectiva recuperação pelos alunos, abandonando, assim, a escola, sem completar o ciclo de estudos. Uma gestão da sala de aula desadequada e conselhos de turma que apenas funcionam no fim de cada período letivo para atribuição de notas, são facilitadores do insucesso.

O envolvimento dos agentes escolares poderá constituir-se como outro fator de abandono. Assim, se a liderança conhece ou não os seus alunos; se lhes dá ou não a perceber que se preocupa com eles; se desenvolve ou não mecanismos de acompanhamento e reforço educativo, capazes de motivar e envolver os estudantes; se presta ou não atenção às mudanças de ciclos; se trabalha ou não com os pais no acompanhamento dos alunos e se é ou não capaz de mobilizar os parceiros necessários para um projeto de escola de sucesso, aberta, acolhedora, inovadora e exigente, então, conforme estas atitudes da liderança forem assumidas, assim o abandono será maior ou menor. Num estudo publicado na *Revista Portuguesa de Educação*, António Roazzi e Leandro Almeida referem que “um melhor conhecimento da especificidade experimental de cada aluno, por parte dos professores,

podia ter uma aplicação muito positiva no processo de ensino e de aprendizagem” (1988, p. 56).

Também Azevedo (2002b), no âmbito da realidade portuguesa, indica um conjunto de fatores causadores do conflito de muitas crianças com a escola, destacando a grande disparidade de códigos linguísticos e de ambientes culturais entre os meios sociais dos alunos e a escola, como acontece no caso de famílias pobres e marginais, perante as quais a escola não promove estratégias de acolhimento.

A qualidade dos equipamentos constitui-se como outro fator desmotivador. Durante décadas, o desinvestimento no parque escolar e nas condições materiais dos seus recursos levou ao aumento de escolas básicas isoladas e com poucos alunos, à sobrelotação das escolas das periferias das grandes cidades, à degradação dos edifícios, desde as salas de aulas até às áreas abertas, como refeitórios, salas de convívio e de professores, passando pelos equipamentos desportivos, áreas oficinais, bibliotecas. Recentemente, o Estado português investiu na modernização das escolas, com o intuito de termos escolas de qualidade, onde os alunos se sintam motivados para as frequentar.

Outro conjunto de fatores ligado ao abandono escolar precoce remete para situações específicas e problemáticas, presentes em certas comunidades ou grupos sociais, que sofrem de determinadas desvantagens, como crianças que vivem em ambientes de instabilidade familiar. Formosinho (1978) destaca o papel da família neste processo quando afirma que “os factores extra-escolares têm bastante mais influência no sucesso escolar que os factores escolares”; grupos segregados em função da etnicidade; famílias itinerantes que desenvolvem um modo de vida que dificulta a estabilidade da criança de modo a frequentar uma escola com a qual possa estabelecer relações de confiança e afeto; “bandos” de jovens que centram a sua vida na rua, desenvolvendo culturas associadas à prática de pequenos delitos. Alguns destes jovens até gostam da escola em si, do seu espaço, mas recusam-se ao trabalho escolar, o que facilita a rutura com a escola; jovens que abusam de substâncias psicotrópicas ilegais. O consumo de produtos estupefacientes é sempre um forte preditor do abandono escolar; alunos que vivem em ambientes nos quais a violência é comum, em ambientes hostis, sentem a vida escolar com hostilidade, comportando-se, por vezes, de forma violenta e indisciplinada; alunos com dificuldades de aprendizagem, resultantes de limitações ao nível de funções do corpo, assim como perturbações de carácter psicológico, como seja a baixa auto-estima ou o autoconceito; a concentração de problemas graves, como o desemprego, a instabilidade familiar, a pobreza, tende a potenciar esses mesmos problemas, que são transportados depois para dentro da escola.

Um quarto conjunto de fatores consiste na “relação entre os alunos e as suas famílias, a escola e o mercado de trabalho” (Capucha et al., 2009). O facto de as empresas manterem uma estratégia conservadora de sobrevivência, com base na aposta na força de trabalho desqualificada e, por isso, barata, faz com que os jovens abandonem precocemente a escola, para se empregarem, ajudando também a sustentar a família. A ausência de ganhos efetivos com uma escolarização mais elevada direciona os jovens para uma aceitação dos postos de trabalho de baixa qualidade que lhes são oferecidos. Isto é confirmado pelos dados do inquérito à Educação de Jovens e Adultos (GEPE, 2007), segundo os quais, duas das três causas mais citadas pelos inquiridos com grau de escolaridade inferior ao ensino básico, para não continuar a estudar, eram “querer ganhar o seu próprio dinheiro” (29%) e “ter dificuldades económicas” (22%). Estas causas remetem justamente para o objetivo de obtenção de ganhos imediatos, em prejuízo das vantagens associadas a improváveis percursos escolares mais prolongados. O facto de existir escassez dos orçamentos familiares, oferta de emprego sem qualidade e escola seletiva, assim como um conjunto de crenças falsas e de ideias equivocadas acerca da escola, são determinantes do abandono escolar precoce.

Não obstante os motivos que levam os jovens a abandonar a escola, “as consequências são nefastas para os jovens e acabam por reproduzir desigualdades sociais” (Santos & Alves, 2008). Quando candidatos a um emprego, apresentando-se sem qualificações ou formação profissional, correm maiores riscos de exclusão do mercado de trabalho.

Segundo Hutmacher (cit. in Benavente et al., 1994), os adultos que demonstram maiores dificuldades em adquirir novas formações são os que possuem níveis mais baixos de instrução inicial e que não têm confiança nas suas capacidades para aprender. Quando regressam mais tarde a percursos educativos e/ou formativos, estes indivíduos sentem grandes dificuldades nesse “recomeço”.

Capítulo 3 – O regresso dos adultos que abandonaram precocemente a escola

3.1 O regresso dos adultos

As recomendações do Conselho da União Europeia (2011) para a adoção de políticas globais para a redução do abandono escolar precoce definem algumas estratégias, entre elas as de compensação, destinadas a reintegrar as pessoas que abandonaram o sistema de ensino precocemente e, mais tarde, pretenderam retomar os seus estudos.

Em Portugal, tem-se verificado, por parte do Estado, uma preocupação com o elevado número de adultos que se encontram em situação precária de escolaridade, com baixos níveis de educação/formação, baixo rendimento económico e precariedade de emprego. Nos últimos anos, tem-se assistido a uma acentuada mobilização de organismos nacionais no sentido de promover a procura de novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação por parte de adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional. Por isso, foram criados nos últimos anos alguns modelos de escolarização para adultos. Um desses modelos de educação de adultos é o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), destinado a adultos que, por várias razões da sua vida, abandonaram a escola antes de concluir os estudos.

Neste processo são valorizadas as aprendizagens formais (intencionais e sistemáticas, integrando-se, por isso, no sistema de educação e formação), não formais (aquisições intencionais, planeadas, realizadas em contexto de trabalho ou em qualquer outro contexto de vida) e informais (aprendizagens realizadas acidentalmente, não intencionalmente, não planeadamente, resultantes de experiências de vida, de atividades diversas). Este reconhecimento “reforça a confiança e a auto-estima e facilita o seu reingresso no ensino, pode ajudá-los a identificar as suas capacidades e contribuir para uma escolha profissional mais adequada” (Jornal Oficial da UE, 2011). Muitos adultos que se propõem realizar o processo de RVCC identificam o motivo do regresso com o fim de elevar a auto-estima ou mudar de profissão, uma vez que, em muitos casos, a profissão que exercem não é a que gostariam de ter, mas sim a que lhes foi possível obter, pelas poucas qualificações que possuíam.

3.2 O processo de RVCC e a Iniciativa Novas Oportunidades

Os baixos níveis de qualificação escolar e profissional da população ativa portuguesa impulsionaram a concretização e o reforço de uma rede nacional de Centros de Novas Oportunidades (CNO), constituindo-se como um serviço público destinado a assegurar a todos os cidadãos, maiores de 18 anos, a possibilidade de se candidatarem a uma certificação escolar de nível básico ou secundário, e profissional, “respeitando e valorizando o seu perfil individual” (Almeida et al., 2008).

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) insere-se no domínio da aprendizagem ao longo da vida e é dirigida a pessoas adultas que, por diversas razões, não concluíram o ensino básico ou secundário. Valoriza o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Este processo é dirigido a adultos pouco escolarizados.

Segundo Canário (2007), esta iniciativa é oportuna e, entre os aspectos considerados positivos por este autor, podemos considerar o investimento na oferta dos cursos de educação e formação de adultos, nas suas dimensões escolar e profissional; a promoção da extensão do reconhecimento de adquiridos experienciais ao ensino secundário; a gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino existentes, de modo a contribuir para “quebrar dicotomias nefastas entre ofertas para públicos adultos e públicos jovens, entre ensino regular e formação profissional” (Canário, 2007).

O Programa Novas Oportunidades constitui um conjunto de ofertas destinadas, fundamentalmente, a colmatar problemas ligados quer ao abandono escolar, quer à reconhecida ineficácia do chamado “ensino recorrente”, o qual não parece ser adequado ao público adulto, uma vez que reproduz o modelo escolar tradicional, devendo ser este sistema direcionado para os jovens adultos.

Na perspetiva de Melo, só os adultos que realizaram uma autoformação que lhes permita aspirar a uma equivalência de graus escolares é que deveriam ter acesso ao programa RVCC, uma vez que este não foi concebido “(...) nem para os jovens que abandonaram há pouco e precocemente o sistema escolar (a idade mínima de 18 anos é descabida, devendo ser prolongada para os 25 ou para os 5 anos de experiência laboral/social contínua), nem para adultos que necessitam ainda de uma intensa aprendizagem nas competências chave tal como se encontram descritas no respectivo Referencial” (Melo, 2007).

De acordo com a Portaria 370/2008, de 21 de Maio, que regula a criação e o funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades, bem como o reconhecimento, validação e certificação de competências, a actividade dos Centros de Novas Oportunidades (CNO)

dirige-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos que não possuam certificação escolar.

Esta iniciativa pretende dotar os cidadãos menos escolarizados de competências equivalentes ao ensino básico e secundário; dar hipóteses, a todos os que entraram na vida ativa com baixos níveis de escolaridade, de recuperar e de progredir nos seus estudos. Esta oportunidade é dada através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Este processo não se esgota no reconhecimento e na validação de competências, pois é importante trabalhar um projeto de vida com o adulto, orientando-o nesse caminho, de modo a assegurar o seu desenvolvimento pessoal e profissional futuro. Assim, desenvolve-se por várias etapas: acolhimento (esclarecimento das diferentes fases do processo), diagnóstico (análise e perfil do aluno, permitindo verificar as suas necessidades, interesses e expectativas), encaminhamento (direcionamento do aluno para a resposta mais adequada em função do seu perfil) e certificação de competências (perante um júri de avaliação externo). “Uma metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento deve ter sempre presente que o processo de inscrição num Centro de Novas Oportunidades, ao ocorrer numa determinada fase da vida do adulto, é crucial para reflectir sobre o seu percurso de vida, os seus diferentes papéis, fases e contextos, bem como valorizar os significados que lhe são atribuídos pelo próprio sujeito” (Almeida et al., 2008).

Na linha do preconizado por diversos especialistas e entidades europeias (OCDE, 2004), os CNO “constituem-se como espaços privilegiados para a execução de uma orientação ao longo da vida, englobando nas suas funções a promoção da reflexão e da decisão no âmbito dos percursos formativos, profissionais e dos projectos de vida da população adulta”.

O RVCC é baseado em três pressupostos metodológicos – abordagem (biografia/história de vida); balanço de competências; e portefólio – que permitem a evidenciação dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, em contextos formais (intencionais), não formais (intencionais, mas não integrados nos sistemas escolares) e informais (decorrem da vivência quotidiana e, portanto, acontecem desde o início da existência de cada um).

O balanço de competências constitui um processo faseado, cujo conteúdo pressupõe a identificação das competências profissionais, pessoais e sociais, de que os adultos pouco escolarizados sejam portadores, “com evidenciação dos respectivos pontos fortes e pontos fracos e que culmina na elaboração de projectos profissionais pela exequibilidade dos quais os próprios sujeitos se responsabilizam” (Imaginário & Castro, 2011, p. 54).

O balanço de competências será sempre um ato singular, único, exigindo a disposição voluntária da pessoa envolvida, constituindo uma oportunidade de auto-avaliação pessoal, profissional e social, através da organização de um portefólio pessoal.

Alguns estudos efetuados sobre esta temática indicam que a maior parte dos adultos que frequentam os CNO considera importante estudar e a aquisição de novos conhecimentos permite-lhes elevar a sua auto-estima e autoconhecimento.

Nestes Centros, o técnico de diagnóstico faz o encaminhamento dos indivíduos pelas oportunidades formativas (orientação vocacional e valorização do percurso formativo, experiências profissionais, papéis sociais); acompanhamento das ações de formação numa perspetiva relacional; e criação de condições internas aos próprios indivíduos que facilitem as práticas educativas. “A intervenção dos Centros de Novas Oportunidades deve ter em consideração o duplo desafio da valorização pessoal/profissional, traduzida na progressão dos adultos que os procuram em termos de qualificação” (Almeida et al., 2008).

Segundo Barth (1996), a aprendizagem significa “atribuir sentido a uma realidade complexa” e essa construção de sentido é feita a partir da história de vida de cada sujeito, a nível cognitivo, social, afetivo (cit. in Canário, 1999). Nesta perspetiva de história de vida, de experiência, o modelo narrativo da psicologia é relevante. “Ao narrarem um conto, através da sua experiência, traz a possibilidade aos indivíduos de aumentarem a sua possibilidade de construir novos contos para si e para o mundo” (Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001).

Num contexto de certificação de competências adquiridas ao longo da vida (formais e principalmente informais), surgiram opiniões menos positivas, relativamente à forma como são certificados os adultos e pelo modo como o processo de RVCC foi conduzido em alguns Centros de Novas Oportunidades. Essas opiniões, por vezes, referem aspetos pouco condizentes com o espírito do programa, que foi criado, como se disse, para públicos (adultos) com baixas qualificações formais, não possuindo esses adultos qualificações suficientes para frequentar o ensino recorrente (de carácter formal).

Nóvoa (2008) alerta para a necessidade de se manter uma vigilância crítica a esta Iniciativa. Segundo este autor, o processo de RVCC “corresponde a orientações correctas e revela um importante esforço para ultrapassar situações que bloqueiam o desenvolvimento do país”. Nesse âmbito, considera que os objetivos iniciais propostos para este sistema de educação não devem ser alterados nem deturpados, objetivos esses que vão contra a “... massificação do sistema de ‘reconhecimento de adquiridos’ por via de uma lógica política que procura, assim, resolver o problema da qualificação dos recursos humanos [e que] provoca dois desvios. Por um lado, os públicos-alvo deixam de ser apenas adultos com significativa

experiência pessoal e profissional, alargando-se a toda a população. Ora nem todos os adultos, e menos ainda os jovens, deveriam ter acesso aos dispositivos de RVCC. São dispositivos inadequados para muitas situações. (...) Por outro lado, uma abertura excessiva, sem as devidas preocupações, pode provocar a deturpação dos processos que são de uma grande fragilidade, designadamente do ponto de vista da sua credibilidade social” (Nóvoa, 2008, p. 12).

Uma crítica frequente à INO prende-se com o facto de a opinião pública colocar reservas a esta iniciativa, dizendo que só serve para dar diplomas, e à rapidez que envolve o processo. Numa entrevista ao jornal Público, Luís Capucha, director da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), afirmou que “ a Iniciativa Novas Oportunidades tem uma grande diversidade de ofertas. Na via dos adultos, há cursos de educação e formação, há formações por módulos e o processo de RVCC, que podem variar de alguns meses até alguns anos” (Público, 2010).

Joaquim Azevedo, investigador que tem acompanhado o trabalho de avaliação destes Centros, numa entrevista recente ao jornal Público, valorizou a importância para os adultos do trabalho realizado nos CNO, afirmando que “existem mais de 900 mil pessoas que se inscreveram nos CNO. Isto mostra uma sede de aprender que é notável” (Público, 2011). Segundo Imaginário (2007), os Centros de Novas Oportunidades têm sido bem aceites pelo público em geral, e particularmente pelo seu público-alvo.

3.3 O impacto do processo de RVCC no sucesso dos adultos

De acordo com estudos realizados em alguns Centros de Novas Oportunidades, efectuados pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEDEC, 2004), verificou-se que o impacto nos adultos que realizaram um processo de RVCC remete para o reforço das dimensões pessoais – de carácter subjetivo, como a auto-estima, o autoconhecimento e a autovalorização. Cerca de metade dos respondentes a um questionário indicou que este processo foi muito importante para o reforço da sua auto-estima e autovalorização. O adulto, ao fazer uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas, toma consciência das competências adquiridas ao longo da vida, o que desperta o autoconhecimento.

Ao nível da prossecução dos estudos, as mesmas pesquisas indicam que, no início do processo de RVCC, apenas 10% dos adultos tencionavam continuar estudos, uma proporção diferente daqueles que efectivamente os prosseguiram (62,5%). Esta informação é importante, uma vez que revela que este processo tem um efeito autoformativo e conducente à educação e

formação ao longo da vida, “incentivando aqueles que não pretendiam prosseguir estudos a fazê-lo – ou, pelo menos, a considerarem o ‘regresso à escola’ como uma hipótese em termos de projecto pessoal” (CIDEDEC, 2004).

Num outro estudo, apresentado e publicado em 2007, efectuado na Região do Vale do Sousa, com a designação de “Educação, Formação e Certificação de Adultos na Região do Vale do Sousa”, promovido pela Associação Empresarial de Paços de Ferreira, coordenado pela investigadora Cristina Parente, verificou-se que os efeitos deste processo tiveram impacto em três aspetos da vida dos formandos: área formativa, procurando verificar a satisfação com o processo educativo; área profissional, especialmente alterações significativas relativamente ao acesso ao emprego; e área pessoal, onde se procurou avaliar alterações na auto-estima, no conhecimento de si próprio e no exercício dos direitos de cidadania.

Relativamente à trajetória educativa, os inquiridos que optaram pelo processo de RVCC “destacaram como mais importante a motivação em relação à prossecução dos estudos e à valorização do reconhecimento de competências” (Parente, 2007).

Ainda em relação a este inquérito, verificou-se que a maior parte das pessoas se sente tratada como adulta e valorizada por esse facto, o que marca a diferença em relação às teorias mais clássicas e elitistas da educação de adultos.

Em seguida, apresenta-se a parte empírica do trabalho.

DESENVOLVIMENTO/APLICAÇÃO

Capítulo 4 – Estudo exploratório

Tendo como principal objetivo avaliar as motivações dos adultos para o regresso a um percurso educativo, depois de terem abandonado precocemente a escola, optou-se por realizar um estudo de natureza exploratória, a partir de dados recolhidos num Centro de Novas Oportunidades (CNO), em Vila Nova de Gaia, e aí arquivados.

4.1 Participantes

Os participantes neste estudo são 162 indivíduos, 73 do sexo feminino e 89 do sexo masculino, entre os 18 e os 64 anos. Foram selecionados os adultos de sete turmas, que iriam frequentar o processo de RVCC, para obtenção de certificação equivalente ao 9.º ano e ao 12.º ano de escolaridade. Quatro turmas estavam formadas para frequentar o 9.º ano e três para frequentar o 12.º ano.

No quadro seguinte, apresenta-se a composição dos grupos em função da idade e do sexo.

Quadro 1 – Total de questionários analisados por sexo e grupos etários

	Sexo Feminino		Sexo Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Idade						
18-29	25	15,43	31	19,14	56	34,57
30-39	17	10,49	22	13,58	39	24,07
40-49	17	10,49	16	9,88	33	20,37
≥ 50	14	8,64	20	12,35	34	20,99
Total	73	45,05	89	54,95	162	100,00

A amostra do estudo caracterizou-se por ser maioritariamente masculina (54,95%), e entre os 18 e os 29 anos (34,57%). Os adultos que se propunham frequentar o 9.º ano de escolaridade possuíam o 6.º ano; e os que se propunham frequentar o 12.º ano tinham concluído o 9.º ano e, em alguns casos, possuíam frequência do 11.º ano do ensino formal.

4.2 Instrumento

O questionário usado designa-se “Instrumento de Diagnóstico”. É da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência e do Ministério da Economia e do Emprego, distribuído aos CNO, e adaptado por estes, de acordo com os interesses dos próprios Centros, em função do contexto e do público-alvo de cada Centro. No âmbito do estágio curricular, foi feita uma adaptação (anexo 2) do instrumento-base, com vista a ser utilizado nesta tese de mestrado.

O instrumento inicial (anexo 1) é utilizado no CNO com vista à realização da entrevista ao adulto, depois da sua inscrição. Através deste instrumento, que avalia genericamente o perfil individual do adulto candidato, o técnico de diagnóstico e encaminhamento verifica se o adulto possui as competências necessárias para frequentar o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ou se deve ser encaminhado para outro percurso formativo, mais adequado ao seu perfil.

O instrumento de diagnóstico é constituído por seis dimensões: motivações e competências pessoais, competências, percurso escolar, percurso formativo, percurso profissional, atividades de tempos livres. Possui ainda um campo para outras indicações. Estas dimensões permitem obter informações sobre se o adulto possui conhecimentos de tecnologias de informação e comunicação, que conhecimentos de línguas estrangeiras obteve, qual o seu percurso escolar, formativo e profissional, assim como a descrição das atividades profissionais desenvolvidas. Através das respostas fornecidas pelo adulto, o técnico tem acesso a dados pessoais, como as motivações do candidato ao regresso e as expectativas face à sua inscrição. No campo livre, o candidato descreve, por exemplo, quais os seus projetos para o futuro.

A adaptação feita no instrumento de diagnóstico foi realizada com o objetivo posterior deste estudo exploratório.

Assim, o item 1.1 *Que razões o levaram a inscrever-se no Centro de Novas Oportunidades* sofreu uma ligeira alteração: foram colocadas hipóteses, de acordo com as respostas mais usualmente dadas pelos adultos.

No item 2.1, substituiu-se a questão *Hábitos e métodos de estudo* pela questão *Que motivo o (a) levou a desistir da escola*. Estas constituíram as alterações necessárias para este trabalho.

Nas questões 2.2, 2.3 e 5.2 foram apresentadas opções de resposta, em que o sujeito teria que escolher apenas uma.

4.3 Procedimentos

Para a recolha de dados, foi realizada uma análise documental das respostas ao instrumento de diagnóstico utilizado no CNO para este estudo (anexo 2). Foi solicitada previamente autorização ao diretor e ao coordenador desse Centro, que foi concedida. A pesquisa documental obedeceu a critérios de sigilo e confidencialidade.

Para a realização deste estudo, foram elaboradas grelhas de análise, por categorias, tanto para o abandono escolar (quadro 2) como para o regresso aos estudos (quadro 3), como se pode observar em seguida.

Categorias referentes ao abandono escolar

Quadro 2 – Descrição das categorias do abandono escolar

Categorias	Descrição
1. Insucesso escolar	Os participantes afirmam ter abandonado a escola precocemente, por falta de resultados escolares, atribuindo aos pais a responsabilidade pelo abandono. Ex.: “Eu não gostava da escola e os meus pais obrigaram-me a desistir”.
2. Desmotivação escolar	Os adultos atribuem aos agentes de ensino a responsabilidade pelo abandono. Ex.: “Os professores colocavam-me de lado”.
3. Necessidades socioeconómicas da família	Os sujeitos apresentam uma oportunidade de trabalho como responsável pelo abandono, quando a família estaria com necessidades económicas. Ex.: “Éramos muitos irmãos e eu tive que começar a trabalhar cedo para o sustento da família”.
4. Gravidez na adolescência	Os adultos do sexo feminino referem um acontecimento de vida extraordinário, a gravidez na adolescência, como responsável pelo abandono.

Categorias referentes ao regresso aos estudos

Quadro 3 – Descrição das categorias do regresso aos estudos

Categorias	Descrição
1. Mudar ou progredir no emprego	Os adultos afirmam estar descontentes com a situação profissional e ter vontade de alterar e melhorar a situação de emprego. Ex.: “Não estou satisfeito no meu emprego e gostava de ganhar mais”.
2. Prosseguir estudos superiores	Os sujeitos manifestam vontade de melhorar o seu grau académico. Nesta resposta, os adultos afirmavam que sempre tiveram vontade de estudar, mas, por circunstâncias várias, nunca tiveram essa oportunidade e só agora, na vida adulta e com maior estabilidade, poderiam prosseguir estudos. Ex.: “Gostava de tirar um curso superior”.
3. Realização pessoal	Os participantes referem a necessidade de apostar na sua formação, para aumentarem a sua auto-estima e obter conhecimentos. Pelo facto de terem desistido da escola, pretendem agora realizar o que antes não conseguiram. Ex.: “Gostava de ser uma pessoa com mais instrução” ou “Gostava de saber até onde consigo ir”.
4. Encaminhamento por instituições do Estado: IEFP/Segurança Social/RSI	O regresso surge fruto do encaminhamento institucional e, conseqüentemente, a sua obrigatoriedade. Ex.: “Sou beneficiário do RSI e fui obrigado a frequentar esta formação”.

Capítulo 5 – Resultados

5.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados do estudo realizado, levando em conta os fatores do abandono e de regresso, que são destacados pelos sujeitos.

5.1.1 Fatores do abandono escolar precoce

No quadro seguinte, são apresentados os motivos do abandono escolar precoce, em função do sexo e da idade.

Quadro 4 – Motivos do abandono escolar precoce por grupo etário e sexo

	18-29				30-39				40-49				≥ 50				Total	
	F		M		F		M		F		M		F		M		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Insucesso escolar	4	2,47	2	1,23	1	0,62	3	1,85	2	1,23	4	2,47	4	2,47	4	2,47	24	14,81
Desmotivação	8	4,94	13	8,02	2	1,23	10	6,17	6	3,70	2	1,23	3	1,85	4	2,47	48	29,61
Necessidades económicas	10	6,17	16	9,89	13	8,02	9	5,56	9	5,56	10	6,17	7	4,32	12	7,42	86	53,11
Gravidez na adolescência	3	1,85	0	0	1	0,62	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2,47
Total	25	15,43	31	19,14	17	10,49	22	13,58	17	10,49	16	9,87	14	8,64	20	12,36	162	100

Como se pode verificar pelo quadro acima, a categoria mais evidenciada pelos adultos são as *Necessidades económicas* (53,11%).

Em todas as faixas etárias, independentemente do sexo, as *necessidades económicas* são o motivo do abandono escolar precoce mais destacado pelos entrevistados, com exceção do sexo masculino da faixa etária 30-39, onde este fator fica em segundo lugar.

Metade dos inquiridos do sexo masculino da faixa etária 18-29 respondeu que as *Necessidades económicas* foram o motivo do abandono escolar precoce (9,89% num total de 19,14%). O maior número de respostas do sexo feminino da mesma faixa etária encontra-se, igualmente, nesta categoria.

Na faixa etária 30-39, cerca de dois terços dos inquiridos do sexo feminino (8,02% em 10,49%) responderam ser este o principal motivo do abandono precoce, enquanto no sexo masculino essa percentagem foi de 5,56% em 13,58%.

Na faixa etária 40-49, mais de metade dos elementos do sexo feminino (5,56% em 10,49) e do sexo masculino (6,17% em 9,87%) referiu esta resposta.

Quanto aos adultos com 50 anos ou mais, a percentagem de respostas a este fator também se situou em metade ou mais, em ambos os sexos (4,32% em 8,64%, no sexo feminino, e 7,42% em 12,36%, no sexo masculino).

A segunda categoria com maior percentagem de respostas é a *Desmotivação – Falta de motivação para frequentar a escola*, que obteve 29,61% dos casos.

O número de respostas do sexo feminino da faixa etária dos 18-29 corresponde a 4,94% num total de 15,43%, enquanto as respostas do sexo masculino desta faixa etária são de 8,02% num total de 19,14%.

Na faixa etária 30-39, o sexo feminino apresentou este fator como motivo apenas com uma percentagem de 1,23% em 10,49%, enquanto cerca de metade dos indivíduos do sexo masculino (6,17% em 13,58%) afirmou ser este o motivo do abandono.

Já no grupo etário dos 40-49, os dados invertem-se, em relação ao sexo, ou seja, os adultos do sexo feminino referem este fator com uma percentagem de 3,7% de um total de 10,47%, enquanto no sexo masculino essa percentagem é de 1,23% em 9,87%.

No grupo etário acima dos 50, este fator também se revelou pouco significativo em relação ao total de inquiridos de ambos os sexos – apenas 1,85% para o sexo feminino, num total de 8,64%, e 2,47% para o sexo masculino, num total de 12,36%.

Em terceiro lugar surge o fator *Insucesso escolar*, podendo-se verificar que este fator foi, no geral, pouco significativo, com um total de 14,81% de respostas, tendo estas sido distribuídas pelas diversas faixas etárias e sexo de uma forma mais ou menos homogénea,

exceto na faixa etária acima dos 50, com 4,94%, bem como no sexo masculino da faixa etária 40-49, com 2,47% em 9,87%.

Por último, e em 4.º, surge o fator *Gravidez na adolescência* com um total de 2,47%; apenas 3 casos na faixa etária dos 18-29 e 1 caso na faixa etária dos 30-39, tendo este fator pouca expressão em todas as faixas etárias.

5.1.2 Motivos do regresso

No quadro seguinte são apresentados os motivos do regresso.

Quadro 5 – Motivos do regresso por grupo etário e sexo

	18-29		30-39		40-49		≥ 50		Total									
	F		M		F		M		Total									
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%								
Mudar de emprego ou progredir na carreira	9	5,55	13	8,02	2	1,23	10	6,17	6	3,70	3	1,85	0	0	2	1,24	45	27,76
Prosseguir estudos superiores	5	3,09	5	3,09	1	0,62	0	0	2	1,24	3	1,85	0	0	1	0,62	17	10,51
Realização pessoal – auto-estima e aumentar os conhecimentos	5	3,09	5	3,09	5	3,09	10	6,17	6	3,70	4	2,47	8	4,94	3	1,86	46	28,41
Desemprego/ encaminhados pelo IEFP/RSI	6	3,70	8	4,94	9	5,55	2	1,24	3	1,85	6	3,70	6	3,70	14	8,64	54	33,32
Total	25	15,43	31	19,14	17	10,49	22	13,58	17	10,49	16	9,87	14	8,64	20	12,36	162	100

Pode verificar-se pelos dados obtidos na análise documental que o motivo com mais destaque para o regresso foi a categoria *Desemprego/encaminhados pelo IEFP/RSI*, com 33,32% do total.

Para esta categoria, mais de metade dos adultos do sexo feminino da faixa etária dos 30-39 respondeu ser este o motivo do regresso (5,55% num total de 10,49%). Curiosamente, o número de adultos do sexo masculino desta faixa etária foi apenas de 2, num total de 22 (1,23%).

Na faixa etária dos 50 anos ou mais, a percentagem de indivíduos do sexo feminino foi de cerca de metade do total – 3,7% em 8,64%, e o sexo masculino apontou este fator de uma forma bastante significativa – 8,64% num total de 12,36%. Foi esta a faixa etária com maior percentagem de respondentes (12,34%), seguida da faixa etária dos 18-29 com 8,64%.

Nas outras faixas etárias e sexo, esta resposta teve menor significado; apenas na faixa etária dos 18-29 em ambos os sexos, esta categoria constituiu 25% dos motivos reportados.

O segundo motivo mais referido para o regresso foi *Realização pessoal – auto-estima e aumentar os conhecimentos*, com 28,40% de respostas.

Os adultos do sexo masculino da faixa etária dos 30-39 foram os que mais responderam ser este o motivo do regresso – cerca de metade, com uma percentagem de 6,17% de um total de 13,57%.

As outras faixas etárias e sexo tiveram respostas em número semelhante entre si, a esta categoria, com exceção das do sexo feminino da faixa etária dos 50 anos ou mais, em que os valores foram bastante significativos – 4,94% num total de 8,64%.

O motivo referido em terceiro lugar nesta amostra foi *Mudar de emprego ou progredir na carreira*, com um total de 27,76%.

A faixa etária dos 18-29 foi a que deu maior número de respostas para esta categoria, sendo que o sexo feminino obteve 5,55% num total de 15,43% e o sexo masculino 8,02% em 19,14%.

Na faixa etária dos 30-39, o sexo feminino obteve uma percentagem de apenas 1,23%, num total de 10,39% de inquiridos, e o sexo masculino respondeu em número significativo a esta categoria – 6,17% num total de 13,58%, ou seja, cerca de metade dos respondentes.

Nos restantes grupos etários, os valores não foram significativos, sendo que, na faixa etária dos 50 anos ou mais, o sexo feminino não mencionou esta categoria como fator motivador do regresso.

Em quarto lugar no número de respostas surge o fator *Prosseguir estudos superiores*. Este motivo revelou-se muito menos significativo em relação aos anteriores, com uma percentagem total de apenas 10,50%.

A faixa etária dos 18-29 foi a predominante a declarar ser este o motivo do regresso (6,18% em 34,57%).

Nas restantes faixas etárias, esta categoria não se revelou significativa.

De notar, conforme o quadro, que um indivíduo do sexo masculino, da faixa etária de 50 anos ou mais, referiu ser este o motivo do regresso.

Capítulo 6 – Discussão dos resultados

6.1 Análise e discussão dos resultados

Os resultados obtidos neste estudo exploratório são, em geral, consonantes com a revisão bibliográfica consultada, nomeadamente no âmbito da Educação de Adultos.

Verificou-se que o principal motivo de abandono escolar precoce foi o fator *Necessidades económicas*, talvez devido ao facto de Portugal ser um país pobre, periférico, em que, durante várias décadas, a educação não era um bem superior que compensasse o investimento feito – por mais gratuito que fosse. “A necessidade de assegurar uma mão-de-obra doméstica que sustentasse diariamente as tarefas da lavoura, os trabalhos da oficina ou a própria guarda dos rebanhos era, para a maioria das famílias, algo mais importante do que permitir que a principal ocupação das crianças fosse a escola” (Justino, 2010).

Os resultados apresentam-se de uma forma díspar, ou seja, não se verifica uma uniformidade de respostas por sexo ou faixa etária; parece que o problema económico estará presente em todas as faixas etárias, não se constituindo, assim, um fenómeno relativo a uma determinada época. Segundo um inquérito à Educação de Jovens e Adultos, realizado pelo GEPE-ME (2007), uma das causas para não continuar a estudar foi *ter dificuldades económicas*. Estas causas remetem-nos para o objetivo de obtenção de ganhos imediatos, em prejuízo das vantagens associadas a improváveis percursos escolares mais prolongados. Ainda neste estudo do GEPE (2007), referido na revisão bibliográfica, o facto de existir escassez de recursos económicos familiares e a oferta de emprego sem qualidade são determinantes do abandono escolar precoce. Numa sociedade que valoriza pouco o mérito, em que as oportunidades de aceder a empregos mais estáveis ou a estatutos sociais mais elevados são escassas, as expetativas que gera são também mais reduzidas.

O *Insucesso escolar*, constituindo-se como um fator bastante apontado pelos adultos, onde está incluído o facto de os pais não valorizarem a escola, vai de encontro ao preconizado por Justino (2010), quando afirma “a maioria dos portugueses, durante várias gerações, não reconheceu à educação nem o investimento nem a oportunidade de valorização pessoal e social dos seus filhos”.

Segundo Capucha et al. (2009), um dos conjuntos articulados de fatores associados ao abandono escolar precoce consiste na relação entre os alunos e as suas famílias, a escola e o mercado de trabalho. “Estes três elementos formam com frequência um triângulo de reforço mútuo que apela ao abandono escolar precoce. Este triângulo envolve empresas que

permanecem numa estratégia conservadora de sobrevivência com base na força de trabalho intensiva e pouco qualificada”.

Analisando os resultados obtidos neste estudo, em que se verificam como fatores motivadores do abandono escolar precoce as necessidades económicas, aliadas aos outros fatores, como o insucesso escolar e a falta de motivação para frequentar a escola, podemos afirmar, de acordo com a revisão bibliográfica, que a multiplicidade de fatores que interagem entre si constitui-se como motivo determinante do abandono escolar.

Sendo o fator *Desmotivação – Falta de motivação para frequentar a escola* o segundo motivo mais apontado pelos adultos, onde estão incluídas as respostas como não se sentirem motivados para o estudo nem terem quem os motivasse, ou seja, os professores colocavam-nos “de lado” pela sua má prestação, verifica-se, de acordo com alguns autores, nomeadamente Azevedo (2002b), que este motivo é determinante do abandono escolar. Este autor indica um conjunto de fatores causadores de conflito das crianças com a escola, pondo em destaque a disparidade de códigos linguísticos e de ambientes culturais entre os meios sociais dos alunos e a escola, como acontece no caso das famílias pobres, perante as quais a escola não promove estratégias de acolhimento.

Assim, os resultados obtidos parecem aproximar-se da teoria de multiplicidade de fatores do abandono escolar precoce, de acordo com o preconizado na revisão bibliográfica, uma vez que as respostas são diversificadas, distribuindo-se pelas diferentes categorias.

Um estudo realizado por Santos & Alves (2008) em algumas escolas de V. N. de Gaia mostrou que os fatores mais relevantes para a decisão de desistência seriam os relativos “ao extracto sócio cultural de onde provem o aluno”, “dificuldade de integração no novo ciclo de estudos” e “desinteresse da família pelo percurso escolar do aluno”. Estes fatores vão de encontro a algumas respostas dadas, em relação ao abandono escolar: classe social das famílias – os pais não valorizarem a escola, com 14,81% do total das respostas.

Ainda no estudo apontado verificou-se que os jovens tinham dificuldade em encontrar uma única e determinante causa para terem saído da escola; “na sua própria busca de factores, os jovens tendem a estender as respostas e a sair do núcleo central da entrevista. Nessas divagações providenciam informação complementar na qual revelam motivos ou acontecimentos que, não constituindo, em si mesmos, causa directa percebida pelos actores ou não sendo assumidos como tal, têm efeitos mais ou menos próximos nas decisões de desistência”. Esses fatores interagem entre si e tornam complexa a perceção do problema em toda a sua extensão, ou, como diz Azevedo (1999), “entrecruzam-se e, em vários casos, emaranham-se de modo por vezes insondável”.

Como referido anteriormente, no espaço de informação livre do Instrumento de Diagnóstico, o adulto relata aspetos que não foram mencionados nos itens anteriores, fornecendo, assim, indicações úteis para melhor se compreender o seu percurso educativo, profissional, social. Em relação aos fatores de abandono escolar, verificou-se que os adultos mencionavam alguns motivos para além dos referidos na resposta direta, ou seja, afirmavam, por exemplo, que, para além da falta de aproveitamento escolar, também o facto de os pais não valorizarem o ensino ou as dificuldades económicas estavam associados ao abandono. Aqui verificou-se o mencionado no item *Insucesso escolar*, em que está inserido neste item, para além do insucesso, o facto de os pais os obrigarem a desistir da escola, por não a valorizarem; é provável que a obrigação de abandonar a escola, como castigo pelas não aprendizagens e as necessidades económicas, constitua um fator determinante para o abandono. Pode-se, assim, ir de encontro ao preconizado na revisão bibliográfica, que demonstra que os fatores se entrecruzam.

Ainda no estudo referido (Santos & Alves, 2008), os fatores de ordem individual, como dificuldades de aprendizagem com baixos desempenhos, inadaptação aos novos ciclos de estudos, vontade de trabalhar para conquista de independência financeira, vão de encontro ao mencionado pelos adultos no preenchimento dos dados da entrevista.

Também Justino (2010) refere a inadaptação a novos ciclos de estudos, as retenções sucessivas e a atribuição de baixo valor social ao ensino secundário como fatores desmotivadores da prossecução de estudos. Muitos adultos mencionaram que o facto de não tencionarem fazer estudos superiores também os levou a desistir da escola mais cedo. Verifica-se que, em períodos de rápido crescimento económico, as oportunidades de emprego são maiores, logo as saídas precoces da escola aumentam.

Não obstante os motivos do abandono escolar, “as consequências são nefastas para os jovens e acabam por reproduzir desigualdades sociais” (Santos & Alves, 2008). Quando se apresentam como candidatos a um emprego, sem qualificações, correm o risco de exclusão do mercado de trabalho ou de terem de aceitar um emprego precário e mal remunerado.

Quanto aos fatores do regresso, verificou-se neste estudo exploratório que o principal motivo do regresso, com 33,32% de respostas, foi o fator *Desemprego/encaminhados pelo IEFP/RSI*. Este item constituiu-se como um fator indicador de que os adultos que recebem do Estado um rendimento são, por isso, indiciados pelo mesmo a frequentar uma formação. O Estado fixou um conjunto de medidas que se destinam a aumentar a competitividade do mercado de trabalho, “designadamente por via de iniciativas que visam reforçar a

empregabilidade dos jovens e dos desempregados e melhorar a eficiência dos serviços de emprego e formação profissional” (D.R. n.º 49-2.ª Série, de 10 de Março de 2011). O Despacho n.º 4371 deste D.R. determina, nas suas alíneas b), c) e d), que o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) deverá encaminhar os desempregados de longa duração, beneficiários do rendimento social de inserção, para formação profissional ou reconhecimento, validação e certificação de competências.

Este encaminhamento poderá proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, comportamental, que lhes permita desenvolver as competências chave, necessárias ao exercício de diversos papéis – sociais, pessoais, profissionais. É que o desemprego não afeta a pessoa “apenas” do ponto de vista remuneratório; afeta a pessoa, também, do ponto de vista social, cultural, desenvolvimental, uma vez que a inibe da sua interacção com os membros da coletividade laboral. Essa falta de convívio, se for duradoura, pode causar situações de transições desenvolvimentais que exigem reorganizações relacionais, mais ou menos profundas, dependendo, em parte, das estratégias de *coping* desenvolvidas pelos adultos.

Alguns dos adultos que indicaram como motivo de regresso a “obrigatoriedade” imposta pelo Estado mencionaram no Instrumento de Diagnóstico que, embora não tivessem vontade de regressar aos estudos, iriam frequentar o processo, uma vez que sentiam que uma qualificação mais elevada poderia ser útil para “arranjar emprego”. Muitos deles mencionavam não conhecer o processo de RVCC e mostravam interesse nesta forma de formação. Resta, talvez num estudo posterior, determinar se estes adultos que são encaminhados para formação contra sua vontade concluem os processos.

Na resposta à questão do motivo do abandono escolar, muitos adultos mencionaram estar arrependidos por terem abandonado a escola e afirmavam que não o fariam agora. A motivação para o regresso pode ser esse arrependimento, uma vez que, por esse fator, não terão conseguido melhor emprego, ou não progrediram na carreira profissional, ou não se realizaram pessoalmente. Na idade adulta, “as pessoas passaram a ter uma percepção mais vincada de que a posse de habilitações certificadas é um atributo indispensável para a participação económica, social e pessoal” (Capucha et al., 2009).

Aquando da realização da pesquisa efetuada para este estudo, verificou-se que, no campo de preenchimento livre do Instrumento de Diagnóstico, os adultos mencionavam o desejo de obter uma certificação mais elevada, com o intuito de progressão na carreira; muitos deles mencionavam que tinham necessidade de obter um determinado nível de estudos para essa progressão e que nas empresas onde trabalhavam era muito valorizado e incentivado o

regresso aos estudos. “As empresas, as associações culturais, sociais e recreativas chamam a si, cada vez mais, a iniciativa do alargamento da oferta educativa” (Azevedo, 1999).

Capucha et al. (2009) refere que, “até meados dos anos 90, Portugal apresentava um perfil produtivo que contrastava as empresas inovadoras, produtivas, modernas, competitivas, com um vasto número de empresas mal dimensionadas, resistentes à inovação, baseando a sua sobrevivência na utilização de mão-de-obra de baixa qualidade”. Estas empresas não investiam nos recursos humanos nem na organização do trabalho. Neste contexto, os jovens que abandonavam precocemente a escola acabavam por encontrar um emprego. Ainda segundo este autor, e como mencionado na revisão bibliográfica, “as crises conjunturais, mais ou menos profundas e duradoiras, põem mais a nu as debilidades das unidades produtivas menos capazes de fazer valer o capital mais determinante com que se pode jogar no mercado à escala global: o capital humano”.

Quanto ao motivo do regresso por desejo de progredir na carreira, ou mudar de emprego, num estudo realizado na Região do Vale do Sousa, com a designação de “Educação, Formação e Certificação de Adultos na Região do Vale do Sousa”, coordenado pela investigadora Cristina Parente, verificou-se que os adultos “destacaram como mais importante a motivação em relação à prossecução dos estudos e à valorização do reconhecimento de competências” (Parente, 2007).

Contrariamente ao estudo citado, neste estudo exploratório, o resultado verificado em relação à prossecução de estudos superiores não foi muito significativo (apenas 10,50%) e principalmente nas camadas menos jovens; no entanto, em relação ao desejo de progredir na carreira, verificou-se que a percentagem foi bastante significativa (27,76%) nas faixas etárias dos 18-29, dos 30-39 (homens) e dos 40-49 (mulheres). Este resultado pode levar-nos ao encontro do preconizado no estudo anteriormente citado (Educação, Formação e Certificação de Adultos na Região do Vale do Sousa), em que as pessoas se sentem tratadas como adultas e valorizadas por esse facto.

Um dos motivos do regresso mais apontados no Instrumento de Diagnóstico analisado, foi a *Realização pessoal – auto-estima e autoconhecimento*.

Os resultados desta investigação vão de encontro ao preconizado noutros estudos, nomeadamente o estudo realizado pelo CIDEF (2004), em alguns Centros de Novas Oportunidades, em que se verifica que o processo de RVCC contribui para o reforço da auto-estima dos adultos.

Uma vez que os motivos do abandono escolar precoce, na maior parte dos casos, estavam relacionados com motivos externos à pessoa – ou seja, o indivíduo abandonou a

escola por necessidades económicas, assim como a falta de aproveitamento levou a que os pais coagissem a saída da escola –, estes fatores podem estar relacionados com a motivação para o regresso, a realização pessoal. Os motivos intrínsecos “estão relacionados com o gosto do adulto pela actividade em si, são inerentes ao próprio sujeito; possibilitam que concretize aquisição de conhecimento e de realização pessoal; são, habitualmente, motivos fortes, mais estáveis no tempo, e o adulto consegue manter o seu comportamento até atingir o seu objectivo” (Almeida et al. 2008).

Também no estudo “Educação, Formação e Certificação de Adultos na Região do Vale do Sousa”, apresentado e publicado em 2007, conforme citado neste trabalho, verificou-se que as pessoas, ao regressarem aos estudos, sentiram alterações na auto-estima, no conhecimento de si próprio e no exercício dos direitos de cidadania.

Em relação à mudança de emprego, não se encontraram estudos sobre este fator motivador; no entanto, nesta pesquisa, e também no campo de preenchimento livre do referido Instrumento, os adultos mencionavam ter necessidade de elevar o grau de estudos com o intuito de mudar de emprego, por não se sentirem valorizados no local de trabalho, obtendo, por isso, baixos salários e emprego precário.

Este facto pode remeter-nos para o referido na revisão bibliográfica, em que, segundo Justino (2010), existindo mercados com capacidade de integração de jovens com menos qualificações, isso favorece uma escolarização menor (as necessidades económicas foram o fator com maior número das causas do abandono escolar). Ao integrarem o mercado de trabalho com menos habilitações académicas, as dificuldades de promoção serão maiores, necessitando, mais tarde, de aumentar os níveis de qualificação.

Também o facto de os jovens de famílias mais desfavorecidas economicamente verem reduzidas as oportunidades de aceder a empregos mais estáveis e a melhores remunerações é desmobilizador da prossecução de estudos. As famílias dos jovens questionam qual a vantagem de estudar, se não vão conseguir emprego ou se vão ganhar o mesmo que alguém que tenha o 9.º ano. Justino (2010) afirma que esta ideia do senso comum, do “basta”, por já ter atingido um nível superior ao dos pais, é fator relevante para o abandono escolar precoce.

Mais tarde, e em consequência de terem arranjado empregos com baixa remuneração, onde não têm possibilidade de promoção, sentem a necessidade de retomar os estudos, numa altura em que a forma de pensar sobre os acontecimentos de vida se altera. O facto de alguns adultos indicarem, na resposta ao motivo do abandono escolar, que estavam arrependidos e que, “se fosse agora, não o fariam” pode ser indiciador deste motivo de regresso.

Sendo o fator *Necessidades económicas* um motivo extrínseco ao sujeito, ou seja, não tendo sido por vontade própria o motivo do abandono, pode-se deduzir que este fator também poderá estar relacionado com a motivação para o regresso dos adultos.

Os motivos extrínsecos ao sujeito “estão ligados a um reforço por parte de figuras significativas (entidade empregadora, família, amigos...) do meio em que o adulto se insere; o adulto, através do seu comportamento, procura obter benefícios ou recompensas, normalmente procurando benefícios a curto e médio prazo (aumento de salário, ser promovido na carreira, elogios, ...)” (Almeida et al., 2008).

Tentando relacionar os fatores do abandono escolar precoce com os motivos do regresso, neste estudo exploratório, poder-se-á concluir que, sendo o fator mais saliente de abandono as necessidades económicas, ou seja, um fator extrínseco ao sujeito, por essa razão, alguns adultos terão sentido necessidade de regressar, numa tentativa de reforço da auto-estima e autoconhecimento. Ter por objetivo atingir habilitações mais elevadas poderá constituir-se como um fator motivador de prossecução de estudos.

O processo de RVCC parece constituir-se como um método adequado de formação de adultos com poucas habilitações escolares. Considerou-se, por isso, que a combinação entre a obtenção de certificação escolar desejada pelo adulto, o reforço da auto-estima e o desejo de melhoria a nível profissional poderão ter-se constituído como fatores impulsionadores da frequência deste modo alternativo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Na reta final desta investigação, será essencial elaborar uma reflexão sobre o trabalho realizado, procurando mostrar as dificuldades encontradas, as limitações da amostra e, acima de tudo, as mais-valias desta pesquisa, bem como tentar encontrar novas questões de investigação.

O presente estudo teve como finalidade compreender as motivações dos adultos para um regresso a um percurso formativo, tendo abandonado precocemente a escola. Para tal privilegiou-se um estudo exploratório, realizando pesquisa documental, num Centro de Novas Oportunidades.

Em relação às dificuldades encontradas nesta investigação, estas prendem-se essencialmente com a constituição da amostra, uma vez que o número de adultos analisados nesta pesquisa foi reduzido, comparativamente com o número total de adultos que frequentam os Centros de Novas Oportunidades do país. Numa amostra de menor dimensão, não representativa do universo global, não será possível a generalização dos resultados obtidos, o que constitui um fator menos positivo e algo limitador numa investigação.

A análise de conteúdo foi desenvolvida sem qualquer recurso informático, o que levou a uma atenção redobrada na organização, na sistematização e na interpretação dos dados.

De qualquer forma, e apesar das limitações da presente investigação, esta permitiu um olhar diferente sobre uma determinada realidade, um olhar cuidadoso, no sentido de perceber como o ser humano se move em busca da defesa dos seus interesses, do seu desenvolvimento, do seu bem-estar e da satisfação pessoal.

Constituindo-se o processo de RVCC como uma mais-valia para os adultos que, por motivos intrínsecos e extrínsecos, não concluíram a escolaridade obrigatória, verificou-se que os adultos se sentem motivados a regressar, com fins e propósitos diversos, mas todos com a perspetiva da sua satisfação pessoal, seja ela a nível profissional, social, económico, cultural). Na verdade, o reconhecimento de adquiridos serve para todos aqueles que tiveram menos oportunidades. A instrução e a formação não pertencerão só à escola formal, uma vez que esta não se constitui como o único contexto de aprendizagem.

O progresso económico e tecnológico, a globalização e a competitividade do mundo em que vivemos fizeram espoletar transformações sociais e uma competitividade crescente no mundo do trabalho. Por isso, a aprendizagem ao longo da vida torna-se uma necessidade para o indivíduo pouco escolarizado e que abandonou precocemente a escola. A melhoria das qualificações torna-se um fator essencial num mundo global, incerto e imprevisível. Daí que o

Estado português tenha investido na escolarização dos adultos, criando modos alternativos de aprendizagem, sendo um deles o processo de RVCC, nos Centros de Novas Oportunidades.

Pôde constatar-se a multiplicidade de fatores do abandono, como preconizado na revisão bibliográfica, assim como os principais motivos de regresso se prenderam com a auto-estima e autoconhecimento, indo, assim, de encontro também ao evidenciado em alguns estudos realizados anteriormente sobre esta temática.

Sendo o objetivo desta pesquisa analisar e compreender os motivos do regresso a um percurso educativo, tendo abandonado precocemente a escola, pôde-se verificar, pelas respostas dos adultos, que existem algumas ligações entre os dois fatores. Assim, na sequência do abandono escolar precoce, por motivos externos à pessoa, poderão advir os motivos relacionados com o regresso, uma vez que a falta de escolarização não lhes terá proporcionado melhores empregos, melhores salários, melhores condições de vida.

Uma vez que a essência do processo de RVCC está intimamente ligada à dimensão pessoal de cada adulto, pode-se afirmar que “o processo de reconhecimento, se for sentido como gratificante, reforça a auto-estima e auto-imagem” (Pires, 2007). A redescoberta de si mesmo que este processo proporciona ao adulto contribui para o reforço da auto-estima e do autoconhecimento. Azevedo (1999) escreve: “A beleza do voo das borboletas esconde um segredo: em cada dia e em cada momento em que o voo se esboça, ele nunca se repete. É sempre novo no seu ziguezaguear. Ora sobe, ora desce, ora vira para um lado, ora passa para outro, ora avança, ora retrocede. O voo das borboletas escapa à nossa mais sofisticada capacidade de previsão; é, pelo menos aparentemente, caótico e, para nosso espanto, é quase sempre harmonioso” (p. 95). Este autor estabelece uma comparação com as trajetórias dos adultos, casuísticas, arriscadas, orientadas para a sobrevivência pessoal. “Metaforizando, são eles as borboletas extenuadas de vogar ao sabor de todas as brisas e ventos, que procuram aprender, conjugar energias e saberes que lhes permitam controlar um pouco mais os seus voos – ainda que continuem dependentes dos ventos e das condições que se façam sentir nos ecossistemas em que vivem – e que, metamorfoseando-se, passam a conseguir participar na leitura, construção e modificação desses mesmos ecossistemas” (Amorim, 2006).

Não se considera a conclusão deste trabalho como um fim em si mesmo, uma vez que o tema é inesgotável, ficando muito por dizer, fazer ou melhorar. Uma vez que o tema é atual, esta investigação pode constituir-se como um ponto de partida para futuras investigações sobre esta temática.

Em termos de pesquisas futuras, sugere-se que o número de participantes seja superior ao agora utilizado, e sobretudo representativo do nosso universo, de forma a perceber outros

motivos de abandono e de regresso escolar. Também se preconiza a pesquisa em vários Centros de Novas Oportunidades, de forma a obter uma amostra mais significativa de estudo.

Um estudo interessante, relacionado com esta temática, seria a realização de um estudo de caso, realizado com adultos que obtiveram já a sua certificação, no sentido de perceber se o processo foi de encontro às suas expectativas.

Pensa-se que com este estudo se contribuiu para a defesa de urgente abrangência da educação de adultos e que se conseguiu mostrar que o ser humano consegue ultrapassar as condições adversas.

Para finalizar, pode-se reforçar a ideia de que a escola formal não se constitui como espaço único de aprendizagem e que, ao longo da vida, o ser humano desenvolve competências diversificadas como ser, saber ser, saber fazer, podendo e devendo essas competências ser reconhecidas, certificadas e validadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia:

Almeida, M. et al (2008) *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P. Editora.

Alves, M. (2009) Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*. Volume 23 n. 1.

Amado, J., & Boavida, J. (2008) *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2.ª Edição).

Amorim, J. P. (2006) O Impacto da Educação e formação de Adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A metamorfose das borboletas. *Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho* Lisboa: MTSS.

Azevedo, J. (2002b). *Abandono escolar precoce*. In Suplemento do Correio da Educação, n.º 33, de 21 de Outubro de 2002. CRIAP-ASA.

Azevedo, J. (1999) *Voos de borboleta – Escola, trabalho e profissão*. Porto: ASA.

Bell, J. (2004) *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa. Gradiva.

Benavente, A. et al. (1994) *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século Editora.

Berger, G. (1991) A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In *Conferência Nacional Novos Rumos Para o Ensino Tecnológico*. Porto: ME.

Campos, B. (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 1993, 5-9. Porto: Instituto de Consulta Psicológica. Formação e

Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Canário, R. (1999) *Educação de Adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2007) *Multiplicar as oportunidades educativas*. In Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, pp. 167-173.

Capucha, L. et al. (2009) *Mais escolaridade – realidade e ambição*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CIDEC, Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (2004) *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: DGFV.

Conselho Nacional da Educação (2011) *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Cordeiro, L. (2007) “Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida”. In Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, pp. 185-188.

Danis, C. & Solar, C. (1998) *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Erikson, E. (1976) *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. (1980) *Identity and the life-cycle*. New York: Morton & Company.

Faure, E. (1972) *Apprendre à être*. Paris: Unesco.

Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. (2001) *Educação Narrativa de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Formosinho, J. (1978) *A Educação de Adultos Como Factor de Correção das Desigualdades de Oportunidades Educacionais*. Braga: Universidade do Minho.

GEPE-ME (2007) *Inquérito à educação de jovens e adultos: Relatório*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.

Gomes, M. (2007) *Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.

Imaginário, L. e Castro, J. M. (2011) *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos*. Porto: Livpsic/Legis Editora.

Iturra, R. (1990) *Fugirás à escola para trabalhar a terra – Ensaio de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher Publicações.

Justino, D. (2010) *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986: Assembleia da República.

Lima, F. (2012) *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Lisboa: CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.

Lourenço, O. (1997) *Psicologia do desenvolvimento cognitivo - Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Melo, Alberto (2007) “A Educação e Formação de Adultos em Portugal como um Projecto de Sociedade”. In Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação*. Lisboa: CNE, pp. 193-199.

Nóvoa, A. (2008) “É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos” (Entrevista concedida a Rui Seguro). *Aprender ao Longo da Vida*, n. 7, pp. 10-18.

Parente, Cristina (2007) (Coord.) *A Educação, Formação e Certificação de Adultos na Região do Vale do Sousa*. Paços de Ferreira: Associação Empresarial de Paços de Ferreira.

Pires, A. (2007) Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 02, pp. 1-16.

Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991) *A construção social da educação escolar*. Porto: ASA.

Portaria 370/2008 de 21 de Maio de 2008.

Roazzi, A. & Almeida, L. (1988) Insucesso escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? *Revista Portuguesa de Educação* 1 (2) 53-60 p. 56. Braga: Universidade do Minho.

Santos, A. e Alves J. (2008) Caminhos para a saída. Factores que contribuem para o abandono escolar do ensino secundário em escolas de Vila Nova de Gaia: A perspectiva dos jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, N° 7/2008. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Silva, P. (2003) *Escola - Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.

Viana, C. (2011, 18 de Maio) Avaliação das Novas Oportunidades não incide sobre a qualidade da formação. *Jornal Público*, p. 14.

Wong, B. (2010, 23 de Outubro) Elites reagiram mal às Novas Oportunidades. *Jornal Público*, p. 10.

Netgrafia:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t4/t4c114.pdf>

[Consultado em 18/03/2012]

Imaginário, L. (2007) *(Re)valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais* [versão eletrónica].

<http://www.confap.pt/docs/9 - Intervencao Luis Imaginario.pdf>

[Consultado em 26/03/2012]

<http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/RECOMENDAREducaoabandonoescolar.pdf>

Recomendações do Conselho da Europa sobre políticas de redução do abandono escolar precoce. *Jornal Oficial da União Europeia*.

[Consultado em 03/04/2012]

<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=780611DED631D336E0400A0AB800255B&opsel=1&channelid=0>

[Consultado em 18/5/2012]

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport08/council_pt.pdf

[Consultado em 12/02/2012]

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:PT:PDF>

Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões.

(Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação.)

[Consultado em 20/04/2012]

<http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>

[Consultado em 22/12/2011]

<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631582.pdf>

[Consultado em 22/12/2011]

http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf

[Consultado em 12/09/2012]

ANEXO 1

Instrumento de Diagnóstico CNO/003/10

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

CNO ENSIGAIA, LDA.

Nome _____
N.º de Documento de Identificação _____ Contacto _____

1. Motivações e Competências Pessoais

1.1. Atitude face à inscrição

- Que razões o (a) levaram a inscrever-se no Centro de Novas Oportunidades?

- Com a inscrição no Centro Novas Oportunidades, o que espera obter pessoal/profissionalmente?

- Qual o Nível de Qualificação que pretende obter?

2. Competências

2.1 Hábitos e Métodos de Estudo

- Quando andou na Escola ou noutra Formação, como estudava? Se retomasse os seus estudos, manteria os mesmos hábitos e métodos? Que mudanças faria?

2.2 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

- Costuma utilizar o Computador? Em que situações o utiliza? Como classifica os seus conhecimentos nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação?

2.3. Línguas Estrangeiras

- Possui conhecimentos em alguma Língua Estrangeira? Qual? Como se classifica quanto ao domínio dessa Língua?

Inglês: _____

Francês: _____

Espanhol: _____

Outra(s): _____

3 Percurso Escolar

Nível de Escolaridade	Tipo de Curso	Concluiu?
Escola Primária / 1.º Ciclo / B1		Sim ____ Com que idade? ____ Não ____
2.º Ciclo / B2		Sim ____ Com que idade? ____ Não ____
3.º Ciclo / B3		Sim ____ Com que idade? ____ Não ____
Ensino Secundário		Sim ____ Com que idade? ____ Não ____

4. Percurso Formativo

Acções de Formação, Cursos, Workshops, etc.	Instituição / Local / Data	Concluiu este Curso?
		Sim ____ Ainda a frequentar? ____ Não ____
		Sim ____ Ainda a frequentar? ____ Não ____
Outras Acções:		

5. Percurso Profissional

5.1 Situação face ao Emprego (assinalar com um X)

Empregado ____	Horário regular de trabalho? ____: ____ às ____: ____ Regime: Diurno ____ Nocturno ____
Desempregado ____	Há quantos anos? _____
À procura do 1.º Emprego ____	Desde? _____
Outra Situação ____	Qual? _____

5.2 Descrição das actividades profissionais desenvolvidas

Actividade Profissional	Entidade / Local	Razões para a escolha desta actividade profissional?	Razões que contribuíram para o abandono desta actividade profissional? (assinalar com um X)
Actividade Profissional _____ Duração ___/___ a ___/___			
Actividade Profissional _____ Duração ___/___ a ___/___			
Actividade Profissional _____ Duração ___/___ a ___/___			

6. Actividades de Tempos Livres

Assinalar as actividades já realizadas (R); nunca realizou (NR):

- Actividades de voluntário (apoio num lar, recolha de fundos, apoio a doentes)
- Actividades de exercício da cidadania (partido político, sindicato, associação, etc.)
- Actividades desportivas e/ou de ar livre (futebol, atletismo, etc.)
- Actividades culturais (visitar exposições, ir ao teatro, assistir a concertos, etc.)
- Actividades artísticas (pintar, tocar um instrumento musical, grupo de teatro, etc.)
- Actividades técnicas (bricolage, explorar o computador, novas tecnologias, construção de miniaturas de aviões, etc.)

Outras actividades que gostaria de realizar no futuro. Quais?

7. Outras indicações:

Assinatura do Adulto: _____

Assinatura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento: _____

ANEXO 2

Instrumento de Diagnóstico CNO/004/12

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO CNO ENSIGAIA, LDA.

Nome _____	Idade: _____
N.º de Documento de Identificação _____	Contacto _____

1. Motivações

1.1. Atitude face à inscrição

- Que razões o (a) levaram a inscrever-se no Centro de Novas Oportunidades?

Realização pessoal _____
Empregabilidade _____
Encaminhamento por entidade externa (IEFP, Segurança Social, etc.) _____
Outra _____

- Qual o Nível de Qualificação que pretende obter? (assinalar com um X)

4.º ano ____ 6.º ano ____ 9.º ano ____ 12.º ano ____

2. Competências

2.1 Que motivo o (a) levou a desistir da escola?

--

2.2 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

- Costuma utilizar (ou já utilizou) o computador? Sim ____ Não ____
Se sim, utiliza-o ou utilizou-o para: (assinalar com um X)

- ✓ Aceder à Internet ____
- ✓ Enviar/Receber emails ____
- ✓ Jogos ____
- ✓ Aceder às redes sociais ____
- ✓ Utilizar as aplicações do Word, Power Point, Excel, etc. ____
- ✓ Outra(s) _____

2.2 Línguas Estrangeiras

- Possui conhecimentos em alguma Língua Estrangeira? Qual? Como se classifica quanto ao domínio dessa Língua? (assinalar com um X)

Inglês: Muito Bom ___ Bom ___ Médio ___ Básico ___

Francês: Muito Bom ___ Bom ___ Médio ___ Básico ___

Espanhol: Muito Bom ___ Bom ___ Médio ___ Básico ___

Outra(s): _____

3 Percurso Escolar

Nível de Escolaridade	Tipo de Curso	Concluiu?
Escola Primária / 1.º Ciclo / B1 4.º ano		Sim ___ Com que idade? ___ Não ___
2.º Ciclo / B2 6.º ano		Sim ___ Com que idade? ___ Não ___
3.º Ciclo / B3 9.º ano		Sim ___ Com que idade? ___ Não ___
Ensino Secundário 12.º ano		Sim ___ Com que idade? ___ Não ___

4. Percurso Formativo

Acções de Formação, Cursos, Workshops, etc.	Instituição / Local / Data	Concluiu este Curso?
		Sim ___ Ainda a frequentar? ___ Não ___
		Sim ___ Ainda a frequentar? ___ Não ___
Outras Acções:		

5. Percurso Profissional

5.1 Situação face ao Emprego (assinalar com um X)

Empregado <input type="checkbox"/>	Horário regular de trabalho? ____: ____ às ____: ____ Regime: Diurno <input type="checkbox"/> Nocturno <input type="checkbox"/>
Desempregado <input type="checkbox"/>	Há quantos anos? _____
À procura do 1.º Emprego <input type="checkbox"/>	Desde? _____
Outra Situação <input type="checkbox"/>	Qual? _____

5.2 Descrição das actividades profissionais desenvolvidas:

Actividade Profissional	Entidade / Local	Razões para a escolha desta actividade profissional?	Razões que contribuíram para o abandono desta actividade profissional? (assinalar com um X)
Actividade Profissional _____ Duração em anos _____			Rescisão por vontade do empregador <input type="checkbox"/> Rescisão por vontade própria <input type="checkbox"/> Ter arranjado outro trabalho com melhores condições remuneratórias <input type="checkbox"/> Cessação do contrato de trabalho <input type="checkbox"/> Falência da empresa <input type="checkbox"/> Outra razão _____
Actividade Profissional _____ Duração em anos _____			Rescisão por vontade do empregador <input type="checkbox"/> Rescisão por vontade própria <input type="checkbox"/> Ter arranjado outro trabalho com melhores condições remuneratórias <input type="checkbox"/> Cessação do contrato de trabalho <input type="checkbox"/> Falência da empresa <input type="checkbox"/> Outra razão _____
Actividade Profissional _____ Duração em anos _____			Rescisão por vontade do empregador <input type="checkbox"/> Rescisão por vontade própria <input type="checkbox"/> Ter arranjado outro trabalho com melhores condições remuneratórias <input type="checkbox"/> Cessação do contrato de trabalho <input type="checkbox"/> Falência da empresa <input type="checkbox"/> Outra razão _____

6. Actividades de Tempos Livres

Assinalar as actividades já realizadas ou que ainda realiza: (assinalar com um X)

- Actividades de voluntário (apoio num lar, recolha de fundos, apoio a doentes)
- Actividades de exercício da cidadania (partido político, sindicato, associação, etc.)
- Actividades desportivas e/ou de ar livre (futebol, atletismo, etc.)
- Actividades culturais (visitar exposições, ir ao teatro, assistir a concertos, etc.)
- Actividades artísticas (pintar, tocar um instrumento musical, grupo de teatro, etc.)
- Actividades técnicas (bricolage, explorar o computador, novas tecnologias, construção de miniaturas de aviões, etc.)

Quais os seus projetos para o futuro?

7. Outras indicações:

Assinatura do Adulto: _____

Assinatura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento: _____