

*“Veja só o que eu fui capaz de fazer! Não está
lindo!?” – a emancipação através de um curso de
formação de adultos*

Teresa Sarmento

IEC – Universidade do Minho

Tel – 253601239

TSarmento@iec.uminho.pt

Introdução

A exclamação que serve de título à proposta de comunicação foi dita por Lília, mulher de 28 anos, casada, mãe de dois filhos, (auto)excluída da escola aos 12 anos de idade, desempregada de uma fábrica onde trabalhava oito horas diárias em que mecanicamente dobrava turcos para serem enviados para exportação.

A Lília integra um grupo de vinte formandas que têm em comum o facto de serem mulheres, com abandono precoce da escola, desempregadas, discriminadas socialmente (nesta localidade não há desemprego masculino, enquanto que o desemprego feminino tem vindo a aumentar), num processo de reconstrução das representações sobre a escola entendendo-a como possibilitadora da aquisição de novo estatuto sócio-económico.

O pasmo que Lília manifesta pela descoberta de capacidades que julgava não possuir é reveladora dos ‘efeitos’ promovidos pela frequência do curso de educação e formação de adultos, coordenado por uma associação de desenvolvimento local. A aposta conjunta desta associação e da EFA – Educação e Formação de Adultos – na promoção da emancipação de públicos excluídos, levou-nos a reflectir nas expectativas, nos processos e nos compromissos sociais que se assumem ao pôr-se em movimento uma acção desta natureza.

No presente trabalho pretende-se apresentar a síntese de uma avaliação externa sobre um curso de auxiliar de acção educativa, para mulheres desempregadas, centrando-nos no segundo dos dois objectivos que delineamos:

1 - Analisar a adequação e a pertinência da formação para o seu objecto central, ou seja, a de preparação como auxiliares de acção educativa;

2- Analisar de que forma a realização deste curso é percebido pelas formandas como significativo no seu desenvolvimento pessoal enquanto pessoas adultas;

A investigação é feita na base de uma metodologia compreensiva, com recurso à observação participante e a entrevistas de teor biográfico, de forma a podermos aceder a informações sobre as possibilidades de participação das formandas na realização do curso e da integração da formação oferecida com as necessidades e expectativas das formandas, partindo do princípio da imprescindibilidade da acção própria para a construção da autonomia reflexiva.

Ao longo do processo tornou-se evidente que as principais aprendizagens destas mulheres se centram em si próprias, numa descoberta quase diária de competências que não sabiam possuir. A sua participação na construção do seu *empowerment*, ou seja, na consciencialização de que possuem poder para inverter o seu trajecto de vida, cria-lhes novas expectativas que têm que ser jogadas no todo social a que pertencem, e aí coloca-se de novo o problema: expectativas que não se cumprem não serão geradoras de novas formas de (auto)exclusão?

Contextualização do estudo

O presente estudo resulta de uma parceria estabelecida entre a Engenho – Associação de Desenvolvimento Local do Vale do Este, em Arnoso Santa Maria, Vila Nova de Famalicão, e o Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho e que

tem como finalidade o acompanhamento e avaliação do curso de Agente de Acção Educativa, organizado por aquela Associação e realizado entre Abril de 2003 e Junho de 2004. Este curso insere-se no Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), no Eixo 5, tendo em vista, portanto, a promoção do desenvolvimento social, na sua medida 5.3, pretendendo assim a potenciação da inserção social e profissional dos grupos desfavorecidos.

O curso de Agente de Acção Educativa na Engenho tem como destinatárias mulheres desempregadas, com escolaridade inferior ao 9º ano e mais de 18 anos de idade e certifica as formandas que concluem esta educação e formação de adultos com o 3º ciclo do Ensino Básico – 9º ano e nível 2 de qualificação de profissional. Sendo a Engenho uma associação que procura a qualificação da população local, identificou o grupo de mulheres desempregadas como um dos públicos, escolar e profissionalmente excluídos, da zona, priorizando, portanto, estas nos critérios de inscrição no curso, articulando assim finalidades da associação (a promoção do desenvolvimento local) com princípios dos Cursos EFA¹. Sendo a Engenho uma associação com valências diferenciadas na área sócio-educativa, a opção pela realização deste curso tem também como finalidade a preparação de pessoal técnico para as suas unidades de trabalho com crianças. Assim, ao realizar a formação, promove também condições de emprego.

Breve enquadramento teórico

Antes de apresentarmos a metodologia seguida, porque se trata de um estudo sobre exclusão social, interessa-nos integrar aqui o sentido atribuído a este conceito, na situação específica deste grupo de mulheres. De tradição francesa, a exclusão social refere-se a grupos ou pessoas desfavorecidas socialmente, que se encontram numa *“fase extrema do processo de ‘marginalização’, entendido este como um percurso ‘descendente’ ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade”* (Robert Castel, in Bruto da Costa, 2001:10). Neste sentido, pode existir uma ruptura em relação ao mercado de trabalho – caso das mulheres que

¹ Do conjunto de princípios dos Cursos EFA, salientamos neste processo *“Proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos pouco qualificados; Contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade; Constituir-se como um campo de experimentação de um modelo inovador de educação e formação de adultos”* (Desp Conjunto nº1083/2000)

integram o estudo, o que se traduz em desemprego, podendo, a longo prazo, tornar-se um processo irreversível. Esta exclusão do mercado de trabalho, abarca um conjunto de rupturas afectivas, de amizade, familiares e consigo próprias que podem transformar uma situação de exclusão social em autêntica pobreza. Segundo Bruto da Costa (2001), exclusão social não significa, de imediato, pobreza, dado que numa família, por exemplo, pode haver pessoas em situação de exclusão, no entanto, haver um suporte económico que proteja a situação extrema que é a pobreza. No caso concreto em estudo, estas mulheres, porque vivem em meios semi-urbanos ou rurais, numa zona em que cada família funciona como uma rede de suporte interno, e em que o casamento se realizou em idades baixas, a sua exclusão social não se transformou ainda em pobreza. Quando se fala em exclusão social, referimo-nos de imediato à exclusão da cidadania enquanto poder e práticas de participação. As mulheres excluídas do mercado de trabalho, pelos efeitos que isto comporta, tendem a isolar-se, a diluírem os laços de confraternização com as anteriores colegas de trabalho, o que, em continuidade, as leva a afastarem-se dos núcleos de convivência social geradores de novas práticas de dinamização comunitária.

Bruto da Costa (2001) identifica cinco sistemas sociais básicos: social, económico, institucional, territorial, e o de referências simbólicas. Como suporte de análise para este grupo de mulheres excluídas, interessa-nos realçar o primeiro e o último. Assim, numa análise microscópica do sistema social, sabemos que cada actor social estabelece laços em contextos progressivamente mais latos, desde o nível imediato, com a família e os vizinhos, passando para o nível intermédio com os elementos que convivem nas pequenas empresas, nas associações desportivas e culturais, com o grupo de amigos e com a comunidade cultural, até a um nível mais amplo com a comunidade local, o mercado de trabalho e a comunidade política. Este tipo de relações é muito marcada pelas relações de género, particularmente em meios, como o em estudo, em que os espaços territoriais ocupados por homens e por mulheres, estão muito definidos. Isto é, a representação social sobre uma mulher que frequente um café numa aldeia, sempre acompanhada por colegas do local de trabalho, num dia de semana, é aceite se esta estiver num intervalo do trabalho; no entanto, a representação social altera-se radicalmente, na presença de uma mulher desempregada, ainda que todas as outras condições subsistam. Ora, nesta base, o desemprego é também gerador de maior isolamento social das mulheres excluídas do mercado de trabalho.

Este processo de isolamento insere-se no quinto sistema básico, ou seja, o das referências simbólicas, de forma que, passo a passo, pode ir acontecendo a perda da identidade social, de auto-estima e de auto-confiança, de perspectivas de futuro, de capacidade de iniciativa, de motivações, de sentido de pertença à sociedade, condições em que encontramos algumas das mulheres do nosso grupo de análise, sobretudo porque se encontram fora de um dos principais mecanismos de integração social das sociedades europeias que é o emprego.

Nesta linha, emprego associa-se a desenvolvimento económico, produtivo, que atende aos bens materiais não necessariamente veiculados a ganhos sociais. Ora, os cursos EFA pugnam por outra concepção de desenvolvimento, que se traduz essencialmente por um “modo de pensar [que defende a necessidade de] reintroduzir o humano na lógica de desenvolvimento” (Vachon, 1993, in Ferreira, F., 2003). Nesta concepção de formação, e indo às finalidades dos próprios cursos EFA, educar e formar adultos é torná-los conscientes do poder de gerir as suas vidas, o *empowerment*, enfim, tornando-os conscientes das suas atribuições de cidadania, no espaço territorial em que vivem. Assim, os cursos de formação, ao combaterem a exclusão social e ao promoverem o desenvolvimento individual, pretendem também promover o desenvolvimento local. Voltando a seguir a linha de Vachon (idib) o desenvolvimento local apoia-se em três princípios fundamentais: i) o desenvolvimento não resulta apenas da função nem do valor económico das actividades de organização social dos indivíduos; ii) o desenvolvimento não releva somente dos grandes sistemas macro-económicos e das instituições centralizadas, estando também largamente ligado às micro-iniciativas, que não se limitam ao domínio económico; iii) a pessoa e a colectividade onde está inserida constituem a força motriz do desenvolvimento, através da capacidade dos indivíduos de agirem enquanto cidadãos, contrariando a visão sobrevalorizada das possibilidades tecnológicas.

È nesta linha integradora que nos interessa olhar a educação e formação de adultos, a que a Comissão Europeia, já em 1985, definiu como função essencial a interacção social e o desenvolvimento individual, através da partilha de valores comuns, da transmissão de um património cultural e da aprendizagem da autonomia, autonomia esta, como já vimos, posta em causa em situação de fragilidade pela exclusão social.

De que forma, então, neste caso concreto, o curso de agente de acção educativa, inserido nos Cursos EFA, promove ou não a superação da exclusão social destas mulheres?

Percorso metodológico do estudo

Porque este estudo se baseia num processo de acompanhamento e avaliação, consideramos como mais adequada a utilização de uma metodologia compreensiva e interpretativa, que garanta o respeito pela voz dos diferentes actores sociais implicados no processo: as formandas, os formadores e a mediadora. Em termos processuais, viabilizamos o uso de diferentes estratégias e recursos de investigação:

- consultamos toda a legislação de enquadramento destes cursos, bem como alguns textos de suporte dos mesmos e participamos em Seminários de forma a andarmos o nosso conhecimento sobre a especificidade dos modelos de suporte e dos referenciais legais em que se baseiam;

- fizemos observação participante de sessões de trabalho, reuniões da equipa pedagógica, actividades lúdico-informais, sessões práticas em contextos reais de trabalho, para construirmos a confiança necessária para que o conhecimento construído tenha garantida a validade científica e para efectivar a consultoria requerida;

- entrevistamos doze formandas, ao longo de todo o processo, para compreendermos o outro lado da vida, o das mulheres excluídas do mundo escolar e profissional e, até por isso, das lutas que engendram para ultrapassarem os riscos de uma exclusão social.

A selecção das entrevistadas foi feita de forma voluntária, a partir da explicação da Mediadora sobre os objectivos deste procedimento. A adesão às entrevistas foi progressiva: se num primeiro momento se verificou alguma hesitação, aos poucos, com o apoio da estratégia anterior, a comunicação tornou-se fluída;

- entrevistamos formadores para confrontarmos os estereótipos de que ‘os formadores deste tipo de cursos são jovens licenciados, inexperientes, só interessados em garantirem uma subsistência mínima’ e para interpretarmos as suas concepções sobre o funcionamento do curso e dos processos de educação e de formação do grupo alvo;

- mantivemos um contacto constante com a Mediadora, de cujas conversas quase-informais sempre se tiraram notas, no sentido de garantirmos a consultoria e de

recolhermos informações pertinentes. Sendo a Mediadora um agente da própria Associação, uma acompanhante quotidiana das formandas e dos formadores, logo, a pessoa mais conhecedora do processo em desenvolvimento, foi com ela que a colaboração foi mais efectiva, na análise que as duas fizemos de alguns documentos de trabalho e de situações concretas do grupo turma ou mesmo de casos individuais.

Atendendo a que na presente comunicação nos interessa analisar particularmente a relação entre formação e educação com as questões da exclusão social, enfatizaremos o trabalho de pesquisa feito directamente com as formandas, a partir das suas vozes, procurando desocultar de que forma a realização deste curso lhes promoveu, pelo menos, uma reconfiguração sobre si próprias bem como algumas alterações nas dinâmicas dos contextos em que vivem. Ainda que a instituição formadora seja convenientemente identificada, todos os nomes das pessoas entrevistadas são transformadas em anonimato.

As formandas

As formandas, quem são? Um grupo de quinze mulheres entre os 21 e os 44, que no início eram desconhecidas entre si, vindas de seis freguesias do concelho de Vila Nova de Famalicão. Desempregadas na sua grande maioria de unidades fabris (têxtil, calçado e carnes), discriminadas socialmente - nesta localidade não há desemprego masculino; o feminino tem aumentado nos últimos tempos -, todas rejeitam a possibilidade de voltarem a trabalhar em fábricas pelo tipo de trabalho mecânico que aí realizavam.

Enquanto mulheres, e mulheres de um meio geográfico e sócio-cultural em que a divisão de tarefas é muito pronunciada, cabendo-lhes todas as tarefas de acompanhamento dos filhos, dos idosos da família e da lide doméstica, o trabalho nas fábricas, por turnos, é referido como uma pressão constante, de que agora têm mais consciência quando se confrontam com horários mais leves e consentâneos com os horários escolares dos filhos: *“Não sei como é, agora estou com o meu filho mais tempo. Gosto tanto assim!”* (Arlete). Segundo esta mesma formanda, a frequência do curso tem alterado algumas práticas familiares: *“Quando tenho mais que estudar, o meu marido e os meus filhos tratam da cozinha: um lava, outro limpa a louça, outro arruma, para eu não ter que estudar até muito tarde porque preciso de descansar”*. Este efeito,

eventualmente não previsto ou, pelo menos, não explicitado, da formação, que acaba por ser uma formação extensiva indirectamente a outros actores sociais não presenciais, é muito importante num meio em que os discursos femininos ainda são reveladores de que as suas decisões são, se não ausentes, pelo menos camufladas – “*Eu não gostava de voltar a trabalhar numa fábrica, nem o meu marido me deixava*”(Rosalinda).

Todas abandonaram precocemente a escola, umas por vontade própria, outras porque “*éramos muitas bocas em casa, aos 10, 12 anos os pais punham-nos a trabalhar, tinha que ser*” (Clotilde). Porque as práticas sociais são construídas em tempos e espaços específicos, na relação com as necessidades e valorizações próprias dos contextos em que se desenvolvem (Sarmiento,T. 2002), a representação que possuem sobre o facto de terem trabalhado enquanto crianças, não as surpreende nem magoa: a satisfação em contribuir para o bem comum que é a família e uma baixa consciência sobre os seus direitos enquanto crianças, e enquanto crianças de um país que pugna demagógicamente pela igualdade de oportunidades, leva-as a não questionarem outras alternativas.

A pobreza e a exclusão social estão muito associadas a baixa escolaridade, pelo que o abandono precoce da escolaridade e a não formação posterior pode ser geradora de *handicaps* de partida, pelo que “quanto mais intensa é a pobreza e mais prolongado o tempo de permanência na pobreza, tanto mais esses factores dificultam a saída dessa situação” (Bruto da Costa, 2001: 49). Numa situação de exclusão prolongada é necessária uma acção individualizada que ajude o excluído a readquirir os atributos perdidos, num verdadeiro trabalho de reabilitação psicológica e social. No entanto, para que esse processo se inicie é necessária a consciencialização do problema em si mesmo e da manifestação da vontade por redireccionar os percursos individuais.

Num tempo em que o trabalho infantil não era questionado, a atitude dos pais, mesmo avaliada à distância de alguns anos, era simplesmente aceite, no entanto, quando questionadas sobre a sua atitude face à escolaridade e possibilidade de abandono escolar dos seus filhos “*eu digo-lhes: - Estuda para seres alguém na vida*”. Pese embora o facto de as suas memórias não serem muito positivas – “*não aprendia nada*”; “*a professora embirrava comigo*” - a representação que possuem da escola é altamente positiva, entendendo-a como possibilitadora da aquisição de novo estatuto económico e social. Daí, talvez, o seu grande investimento no curso quer pelos benefícios pessoais

que produz, quer pelo benefício do exemplo que, ao estudarem, estão a dar aos seus filhos. Algumas referiram os filhos como os principais apoiantes da reinserção ‘escolar’ das mães: conta a Rosalinda que a filha sempre a incentiva “*Oh, mãe, está a correr-te tão bem! Depois até podias fazer o 12ºano*”; por sua vez diz a Sandra “*Eu sou um bocado lenta na Matemática, a minha sorte é o meu filho ajudar-me*”. Estas situações são reveladoras das alterações a nível das interacções intergeracionais e da sua relação com o saber, reflectindo as dinâmicas que os processos de aprendizagem ao longo da vida introduzem no tecido social.

As motivações para a inscrição no curso centraram-se, essencialmente, no conteúdo do mesmo uma vez que gostam do trabalho com crianças, no conhecimento de que a escolaridade básica é fundamental para a aquisição de um emprego, e, em menos casos, no “*gosto por seguir estudos. Quem me dera conseguir!*”. Entre estas duas finalidades – a aquisição do 9ºano e o trabalho com crianças – não é fácil encontrarmos supremacia de uma. Elas equilibram-se e reforçam, a todo o tempo, a vontade em prosseguir. Nos contactos que mantivemos, ao longo do curso, com as formandas, nenhuma referiu a compensação imediata da bolsa de formação, o subsídio de alimentação e de transporte como motivação para a realização do mesmo. Algumas tinham já experimentado outras modalidades de formação, tal como o ensino recorrente “*mas quando apareceu este curso preferi*” (Rosalinda) o que justifica pelo facto de haver uma coerência interna mais sólida e pela vertente profissionalizante. Já na fase final do curso, quando em actividades em contexto real de trabalho, as formandas manifestaram o mesmo entusiasmo, agora pela sua concretização, na medida em que lhes poderá facilitar o encontro de um emprego e, particularmente, de um trabalho com crianças.

Enquanto unidade de base destes cursos, os temas de vida parecem-nos centrais na educação e formação de adultos; nesta, para que a aprendizagem seja significativa, tem que se partir da vida para re-qualificar a própria vida. Importa por isso a identificação de temas de vida com sentido que os leve a reflectir sobre a própria experiência, valorizando o saber prático construído a partir do quotidiano. Na medida em que estes são identificados pelas formandas, são já significativos como processo de participação na construção do próprio curso e ganham relevância social e local se o seu desenvolvimento for sedimentado nas experiências de vida destas mulheres.

Fica-nos a dúvida, porém, se todos os formadores compreenderam o valor pedagógico dos temas de vida, quando, em mais do que uma entrevista, formadores referiram que *“não era fácil fugir dos conteúdos do curso e trabalhar os temas de vida”* (Rosália), ou *“primeiro dava a matéria e depois o tema de vida”* (Carlota), narrativas que nos fazem admitir que não foram muito significativos como orientadores do desenvolvimento das áreas de competência-chave ou mesmo das unidades de competência, embora tenhamos comprovativos de que houve fases em que se verificou articulação.

O desenvolvimento sobre um dos temas de vida – a Solidão – gerou-nos algumas dúvidas iniciais, sobretudo quando aplicada à infância, no entanto, o desenvolvimento do mesmo, a forma como a partir deste tema de vida se equacionaram problemáticas do quotidiano infantil, das interações intra e inter-familiares, das perspectivas e atitudes educativas, conseguiu confrontar-nos face a estereótipos extemporâneos e confirmar que, de facto, a possibilidade de participação é mobilizadora de acções efectivamente formativas.

Esta valorização atribuída à participação é reforçada quando verificamos, nas entrevistas realizadas já na fase de formação em contexto real de trabalho, comentários como: *“Agora é que o curso devia começar... tinha tantas perguntas a fazer!”* (Lília), *“Se estivesse aqui há mais tempo, ainda dava mais atenção a algumas coisas.”* (Rosalinda), o que revela como se desenvolveu a reflexão ao longo do curso e a compreensão de que a aprendizagem se faz sobre a acção.

Reconhecimento e Validação de Competências

Nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, o processo de Reconhecimento e Validação de Competências bem como o módulo Aprender com Autonomia são centrais para a prossecução das finalidades dos mesmos. Os *“Processos estruturados para reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida por via formal ou informal”* (2.3 do Desp Conjunto nº1083/2000, de 11 Nov, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e dos Gabinetes dos Secretários de Estado do Trabalho e Formação e da Educação), bem como *“o recurso a metodologias de formação que proporcionem aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como o estabelecimento de compromissos individuais e colectivos e a definição de regras de*

trabalho e de relação” (ibid: 4.4), parecem-nos centrais para o bom funcionamento dos cursos. No caso em estudo, esta foi a base para o auto-reconhecimento de competências.

Para nós, foi muito curioso acompanhar o reconhecimento de competências pelas formandas. Conhecemos estas mulheres na fase inicial do curso e pudemos acompanhá-las ao longo do mesmo. Assistimos assim a longos e diferenciados percursos de medos e descobertas, construídos na base de solidariedades construtivas, que se encontram sintetizadas na narrativa de uma das formandas: *“Eu disse assim para a minha colega: eu não consigo fazer isto. E ela disse-me: claro que consegues! Eu esforcei-me, ela ajudou-me e eu consegui!”* (Petúlia).

A análise de conteúdo sobre as competências reconhecidas e construídas neste curso, em termos globais, remete-nos de imediato para os quatro pilares da educação identificados no Relatório de Jacques Delors (1997): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estas quatro dimensões não se inscrevem numa fase da vida ou num lugar concreto, mas fazem parte do sujeito como um todo e devem ser projectados num processo educativo que potencialize um desenvolvimento permanente. Num processo de formação e de educação de adultos não é fácil destrinçar onde começa um e acaba outro; se o processo é coerente e congruente, os saberes estão intimamente interligados. Tudo começa pela vontade e pela aceitação de que, enquanto adultos, somos seres aprendentes e que a aprendizagem é um direito que se possui. Estas concepções são relativamente recentes e traduzem novas formas de pensamento e de organização social: se até à integração da concepção de que a aprendizagem se processa ao longo da vida, a sociedade estava absolutamente definida com os adultos sabedores no topo, as crianças e jovens aprendentes na base, e os adultos ‘não-sabedores’ excluídos dessa pirâmide, as novas concepções obrigam a outro tipo de organização, mais democrática, mais participativa, em que a luta contra a exclusão obriga a que de actores sociais se passe a uma postura de autores. É por isso um processo que ganha em ser comunitário na medida em que numa rede de solidariedades se simplificam os processos de ultrapassagem de dificuldades.

Em primeiro lugar, há que vencer a auto-exclusão, o *“não sou capaz”* da Petúlia, o *“eu queria tanto conseguir mas se calhar vou ficar pelo caminho”* da Clotilde, ou mesmo o *“eu sou muito lenta, já a minha professora primária dizia”* da Arlete. Ao longo do curso assistimos a várias situações destas, superadas pela aprendizagem feita em conjunto, o que comprova Paulo Freire, segundo o qual

“ninguém aprende sozinho, ninguém ensina a ninguém; os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1975)

Este aprender a viver juntos foi muito evidente neste curso. Passados três meses do seu início, a Mediadora mostrava-se preocupada com o clima relacional existente, conversávamos sobre formas de intervir no sentido de criar maior abertura, de romper com o fechamento de alguns grupos; alguns formadores antecipavam um percurso sinuoso dado que o clima estava a tornar-se muito competitivo e conflitual. Uma das formandas dizia-nos *“Só falo às vezes com a minha colega do lado, com mais ninguém, também não vim para aqui para arranjar amigas”* (Clotilde). Esta questão foi falada em reunião de equipa pedagógica, em que estiveram presentes duas formandas, foi falado abertamente com e entre as formandas, e as alterações foram evidentes. Na reunião de Fevereiro, foram vários os formadores a realçar *“o grande desenvolvimento a nível das interações e o interesse manifesto em melhorarem enquanto grupo”* (Jandira), *“a facilidade em trabalharem em conjunto”* (Márcia), *“as diferenças que se verificam de há uns tempos para cá”* (Cassilda). Conscientes de que a amizade se distingue de colegialidade, ainda que uma possa incluir a outra, quando entrevistadas, as formandas referem ter relações privilegiadas com algumas colegas/amigas - *“na vida é mesmo assim, temos umas que são amigas, outras que são colegas”* (Arlete) – mas que o grupo se respeita todo entre si. Este ponto, de resto, foi muito salientado nas entrevistas finais quer a formandas como a formadores. Este bem-estar do grupo ultrapassou o ‘darem-se bem’ para se efectivar em ajudas e práticas efectivas. A Petúlia, por exemplo, com uma auto-confiança muito baixa, considera que só prosseguiu o curso porque as colegas a ajudaram; a Cassilda refere que *“Agora falo com mais calma, até o meu marido e os meus pais dizem, aceito melhor o que os outros têm para dizer, um comportamento puxa outro”*.

Se as competências sociais são um dos aspectos centrais nestes cursos, na medida em que se pretende o desenvolvimento comunitário em geral e esse passa muito pelas interações, o aprender a conhecer e o aprender a fazer estiveram também muito presentes. Ferreira, F. (2003), na sua tese de doutoramento, mostra-nos como na década de 90 – correspondente, portanto à idade jovem da maior parte destas mulheres - estava amplamente difundida e naturalizada a ideia de que a escola era a condição da integração dos jovens na vida social e profissional; a correspondência entre escolarização e emprego era praticamente inquestionável. Daí que, confrontadas com

uma vida marcada pela ausência da escola, atribuem as suas baixas condições de vida a essa falta o que ajuda a compreender que, logo de início, se tenha evidenciado, nas narrativas das formandas, uma alta valorização da cultura letrada e de quem domina as competências da leitura e da escrita. Isso mesmo justifica os receios iniciais na dúvida se possuem as capacidades para a aquisição ou desenvolvimento desses saberes, sobretudo porque vinham marcadas por modelos escolares em que a ligação dos saberes ao quotidiano não era efectivada. O modelo EFA parte do princípio definido por Paulo Freire (1973) de que a aprendizagem para os adultos não pode ter um fim em si mesma, ou seja, não interessa aprender a ler a palavra mas sim aprender a ler o mundo, o que terá norteado o desenvolvimento dos módulos, ainda que nuns fosse mais evidente e apreensível do que noutros. Para as aquisições mais teóricas, desenvolvidas sobretudo na área de formação de base, terão valido diferentes factores: por um lado, a preocupação dos formadores em adequarem as matérias aos contextos de vida das formandas e às suas formas de aprendizagem e, por outro, não menos importante, às suas motivações internas, investimento pessoal e humildade. À Rosalinda, por exemplo, ouvimos afirmar *“Não imagina o gosto, o prazer que eu tenho em escrever; adoro escrever: Não sou aquela pessoa que tem muitas ideias mas adoro escrever”*, reforçado por um *“a gente preocupa-se, quer aprender melhor”*, sublinhado pelas colegas. Pudemos observar também, em algumas sessões de trabalho, quer o pedido para a correcção de linguagem sempre que alguém achasse correcto, quer uma monitorização pessoal sobre a utilização vocabular, do tipo *“Será que eu disse bem? É assim que se diz? Consegui fazer-me entender?”*. Observamos também que nas sessões mais centradas na exposição e na oralidade, as formandas manifestam uma certa insatisfação, um esforço traduzido em bocejos e suspiros mas, ao mesmo tempo, uma utilização de estratégias no sentido de garantirem as condições para que a aprendizagem aconteça, sobretudo não permitindo que a sessão avance quando uma frase é menos perceptível e o conceito menos claro.

O ‘aprender a fazer’ terá sido uma das áreas em que as formandas mais se surpreenderam consigo próprias, revelado em muitas expressões de satisfação ao longo do curso. Dizia-nos a Lília *“Veja, veja só o que eu fui capaz de fazer! Não está lindo!? Eu sabia lá que era capaz de desenhar uma cara!”*. Este pasmo face à descoberta de capacidades que julgavam não ter - *“Há algumas coisas em que acho que me saí bem, e que nunca tinha pensado ser capaz!”* – foi especialmente manifesto nas áreas das expressões, em que começaram por manifestar grandes reservas, dado exigir-lhes uma

exposição individual a que não estavam habituadas e em que terão sido mesmo recalçadas ao longo da vida, segundo podemos ler das histórias que nos contaram.

Muito marcadas pelas dificuldades económicas, segundo os formadores, a relação directa com os materiais não foi fácil. O medo de os estragarem, do ‘desperdício económico’ em que isso se poderia tornar – *“por exemplo, um computador custa muito dinheiro, se se estragar é um problema, (logo), se não sei não mexo”* (Rosalinda) – criou algumas dificuldades particularmente no módulo das tecnologias. Ainda que manifestassem interesse, os receios sobrepunham-se e a aprendizagem foi mais morosa. Também aqui lhes valeu a experiência do quotidiano, verificado nos avanços mais rápidos das formandas que recebiam reforço e apoio dos filhos que, em casa, as ajudavam a resolver um ou outro problema e as animavam com o discurso das virtualidades da tecnologia.

Nas suas narrativas, o aprender a estar e a ser saltou os muros do curso para requalificar os ambientes familiares, sobretudo na sua relação educativa com as crianças, o que, por vezes, gerou alguma conflitualidade familiar, sobretudo na fase inicial em que as alterações, por serem novas, se tornaram mais evidentes. Conta a Petúlia que quando está em família, por vezes diz à irmã: – *“Não faças isso à criança, deixa ela descobrir por si.”*, o que nem sempre é bem aceite traduzido num *“Lá vens tu com as tuas manias!”*.

Este saber de teor prático é consolidado pela forte reflexividade das formandas e na existência de um sentido crítico face à realidade, que o curso ajudou a desenvolver. Duma análise transversal sobre as narrativas das formandas, emerge que se verificou uma re-conceptualização progressiva sobre os fundamentos do mesmo. No início, as formandas transportavam uma lógica quantitativa do conhecimento, os grandes receios de insucesso sustentavam-se na crença de que o curso pressupunha uma acumulação de conhecimentos pré-definidos; a emersão no curso foi-lhes permitindo fazer a passagem para uma lógica mais qualitativa, baseada na valorização de outra forma de construção de conhecimento que passa pelo reconhecimento da participação de cada um e que leva à apropriação das aprendizagens no sentido de as saber utilizar. Todos os adultos são, à partida, portadores de saberes, saberes esses construídos ao longo das suas trajectórias de vida, o que lhes garante a inserção familiar, profissional e social. Mas esses saberes não são estáticos e beneficiam pela sua interacção com novas aprendizagens. Quando falamos aqui na apropriação de aprendizagens não nos referimos, portanto, a capitalização de conteúdos externos, mas à consciencialização das nossas experiências

de vida e à ampliação de conhecimentos que a reflexividade fundamentada nos permite construir. A Cassilda conta que *“quando os meus sobrinhos faziam asneiras eu batia-lhes mas agora primeiro ponho-me a pensar se aquilo é uma asneira e depois tento arranjar uma maneira de eles resolverem as coisas a bem e aprenderem que aquilo não se faz”*; ou seja, a Cassilda já sabia que a relação adulto-criança, em contexto familiar, tem, entre outras, finalidades educativas, mas agora, porque a prática se aprende pela reflexão sobre a experiência, as suas actuações são diferentes.

É neste saber feito acção, e acção interna, que as formandas sintetizam, manifestando um reconhecimento enorme pelo curso na sua globalidade, que a Cs traduz na afirmação: *“Desde que vim para aqui acho que aprendi tanto! Acho que fiquei mais rica em termos de... sei mais!”* (Cassilda).

Síntese final

Numa leitura transversal a este estudo, salienta-se que as maiores descobertas e aprendizagens que as formandas fazem é sobre si próprias, o que é revelador da articulação entre factores internos e externos a cada uma destas mulheres em particular, à sociedade a que pertencem e ao próprio curso. A cada uma pela forma como se envolveu na formação, consciencializando-se das suas competências e aprendizagens prévias e encontrando um clima e um modelo formativo que as ajudou a superar os constrangimentos de uma sociedade castradora para as mulheres vindas de um meio sócio-económico baixo, excluídas precocemente da escola. O ponto de partida era diferente, o ponto de chegada será também ele diferente; a representação manifesta sobre a realização do curso é comum, ou seja, todas consideram que o mesmo as ajudou a desenvolverem-se enquanto pessoas adultas.

Reflectindo numa das finalidades deste curso, ou seja, na relação entre formação e desenvolvimento, os relatos das mesmas, como já vimos, é revelador de alterações a nível individual – partilha de tarefas a nível familiar, reconhecimento da mulher e da criança como ser de direitos – que poderão, a médio prazo, repercutir-se a nível das comunidades. Na medida em que as aprendizagens terão sido intensas e pertinentes para cada uma, concerteza se promoveu desenvolvimento pessoal, tanto mais significativo quanto o carácter heurístico que esta formação experiencial potenciou.

Urge-nos também dizer que a ultrapassagem da exclusão social só acontece se for efectivamente desejada pelos diversos actores sociais implicados, ou seja, neste caso, pelas mulheres excluídas, e pelos elementos dos ecossistemas em que vivem. Como dissemos anteriormente, o iniciador deste processo pode até nem ser o próprio actor social vítima de exclusão, se se encontrar num processo de grande isolamento e, como tal, de alheamento social, no entanto, a mudança nunca chegará a acontecer se a sua participação não se efectivar. A participação individual é, assim, o primeiro passo para vencer a exclusão social, a que têm que se associar, necessariamente, vontades políticas, dinamismos locais que consolidem possibilidades para a sua ultrapassagem. Ou seja, urge uma abordagem sistémica:

- em primeiro lugar a nível da criação de condições para que a formação possa ser feita, tais como a conjugação de horários, de apoios familiares, de atendimento aos casos individuais e de integração no todo social;

- depois, e não menos importante, na criação de condições para que as novas aprendizagens sejam postas em acção; isto é, as expectativas criadas pela formação têm que encontrar respostas sociais, seja em empregos, seja noutras formas que integrem a re-orientação dos percursos entretanto prosseguidos.

Há, por isso, que não esquecer - e aí a entidade de enquadramento terá muitas responsabilidades – que todo o curso foi fundamentado numa filosofia de colaboração, de partilha, de construção em grupo que precisa de ter alguma continuidade. As expectativas iniciais face à certificação e à empregabilidade eram muito elevadas; a primeira cumpriu-se a 100%, a análise do sucesso da segunda não é imediata. A formação aconteceu porque se vivenciaram experiências intensas e pertinentes para estas mulheres, no entanto, os seus efeitos duradouros continuam a precisar de redes sociais, em que se sintam participantes reconhecidas, de forma a sedimentarem e reconstruírem permanentemente as suas competências.

È neste sentido também que se defende a integração dos cursos nas instituições que os facultam, pretendendo-se com isso que todos se sintam parte e não meramente usuários momentâneos de um serviço. Este aspecto é particularmente pertinente numa associação em que os cursos são entendidos como mais uma estratégia de promoção de

desenvolvimento social. Nessa linha, a formação tem que ser pensada de forma sistémica, em que não é só o formando o implicado, mas em que as instituições são parte fundamental na rentabilização dos recursos e dos efeitos formativos, pretendendo-se dessa forma que se viabilize uma mudança de representações (visão do mundo) a par de uma mudança de comportamentos (modo de agir no mundo).

Bibliografia

- Bruto da Costa, A. (2001)**, Exclusões sociais, Lisboa, Cadernos Democráticos
- Delors, Jacques (1997)**, Educação: um tesouro a descobrir, Rio Tinto. Ed. ASA
- Ferreira, F.I. (2003)**, O Estudo do Local em Educação – Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura, IEC-Universidade do Minho (policopiado)
- Freire, Paulo (197)**, Uma educação para a liberdade, Porto, Textos Marginais
- Freire, Paulo (1975)**, Pedagogia do Oprimido, Porto, Ed. Afrontamento
- Huberman, Michael (1992)**, “O ciclo de vida profissional dos professores”, in **Nóvoa (Org.), Vidas de professores, Porto, Porto Editora, pp. 31-63**
- M.E. e M.T.S. (2000)**, Educação e Formação de Adultos – Referencial de Competências-Chave, volI e II, Lisboa
- M.E. e M.T.S. (2001)**, Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a acção, Lisboa
- Sarmento, Teresa (2002)**, Histórias de Vida de Educadoras de Infância, IIE, nº47, Lisboa
- Sarmento, Teresa (2004)**, Relatório de avaliação do curso de agente de acção educativa (policopiado)

Legislação Consultada e Outros

Desp Conjunto nº1083/2000 de 11 Nov, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e dos Gabinetes dos Secretários de Estado do Trabalho e Formação e da Educação