

## **Educação e formação de adultos e bem-estar: Estudo longitudinal**

**Mário dos Santos Caramujo<sup>1</sup> & Joaquim Armando Ferreira<sup>2</sup>**

Apresenta-se, neste artigo, uma investigação longitudinal conduzida com adultos que frequentaram um curso EFA - B3. O objectivo principal do estudo consistiu em avaliar as mudanças ocorridas ao longo do curso, ao nível da satisfação com a vida e do bem-estar pessoal. O estudo, embora limitado no número de adultos envolvidos e na sua duração (10 meses), permitiu-nos constatar mudanças, no sentido positivo, em todas as escalas aplicadas, sendo de salientar as mudanças significativas observadas nas escalas de Afectividade Positiva (AP) e de Satisfação com a Vida (SWLS). Estes resultados apontam para a importância que estes cursos poderão ter na vida dos adultos, nomeadamente daqueles com baixos níveis de escolaridade.

O reconhecimento de saberes adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo (Cardinet, 1989).

### **Introdução**

Portugal reflecte nos seus baixos níveis de literacia e baixos níveis de certificação, alguma incapacidade dos órgãos de decisão na procura de soluções capazes de mudar o rumo dos acontecimentos. A verdade é que, se a baixa escolarização é um factor impeditivo do desenvolvimento, como poderemos exigir que o país se modernize, apanhe o comboio promissor do futuro, se metade da população possui pouco mais do que o primeiro ciclo de escolaridade? É assumido que, cada dia que passa, nesta "aldeia global", se torna mais difícil encontrar estabilidade no emprego e, por conseguinte, se exige às pessoas competências de adaptabilidade às novas exigências da modernidade.

---

1 Mestre em Ciências da Educação, área de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, FPCEUC

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Certamente que há trabalho feito, no entanto, as mudanças constantes de objectivos e de políticas educativas têm sido um factor de desestabilização, de desorientação e mesmo de desperdício do talento e empenhamento de quantos acreditaram, e acreditam, que é possível reverter esta situação. Não é, contudo, menos verdade que as pessoas vão, ao longo da sua vida, aprendendo no trabalho, nas relações sociais, na sua intervenção cívica, mas são saberes que até ao presente têm sido pouco valorizados, por falta de mecanismos de creditação dos mesmos.

Dadas as preocupações nacionais e comunitárias que a situação congrega, quer no plano educativo, quer no da formação profissional, tem-se verificado um reforço no investimento e nas ofertas formativas de modo a tentar remediar o problema. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) deu prioridade à necessidade de elevação dos níveis de qualificação e certificação da população adulta portuguesa, designadamente quando definiu como sua competência a produção de normativos que permitissem, a um universo alargado de entidades formadoras, a construção de percursos flexíveis de formação destinados a todos aqueles que abandonaram prematuramente o sistema de ensino, assegurando-lhes a obtenção simultânea de uma certificação escolar e profissional. Neste sentido, é publicado a 20 de Novembro de 2000 o Despacho Conjunto nº 1083 que regula a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

Assim, torna-se bem evidente que o reconhecimento, validação e certificação de competências, adquiridas ao longo da vida de cada pessoa é uma situação recente no sistema educativo português, tendo obtido, desde logo, uma grande aceitação por parte do mundo académico e da sociedade em geral. O reconhecimento social implica a valorização da aprendizagem obtida fora do contexto escolar e a admissibilidade de uma relação entre competências e qualificações. Ou seja, esta relação entre competências e qualificações deve contemplar diversas dimensões da formação pessoal e profissional e deverá ter em conta uma definição rigorosa de conjuntos de competências, ainda que estes devam ser considerados sempre provisoriamente, sobretudo em períodos como o que presentemente vivemos de rápida mudança tecnológica e organizacional (Imaginário, et al., 1998; Imaginário, 1999; Alcoforado, 2000).

A valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida de cada um será, certamente, um princípio de dignificação da própria pessoa. Sabemos que, na maioria dos casos, os adultos pouco escolarizados têm uma imagem negativa dos seus conhecimentos. É frequente afirmarem “eu não sei nada”, só porque não dominam, ou dominam mal, as técnicas de leitura e escrita e da matemática. O reconheci-

mento e validação de competências, como consequência de um balanço de competências reflexivo e participado, permitirá aos adultos conhecerem-se melhor e valorizarem os saberes que foram adquirindo ao longo da sua vida. Os adultos terão sucesso nas suas aprendizagens se as metodologias a utilizar estiverem adequadas à sua realidade, às suas vivências e experiências de vida, sempre numa perspectiva de valorização dos saberes adquiridos.

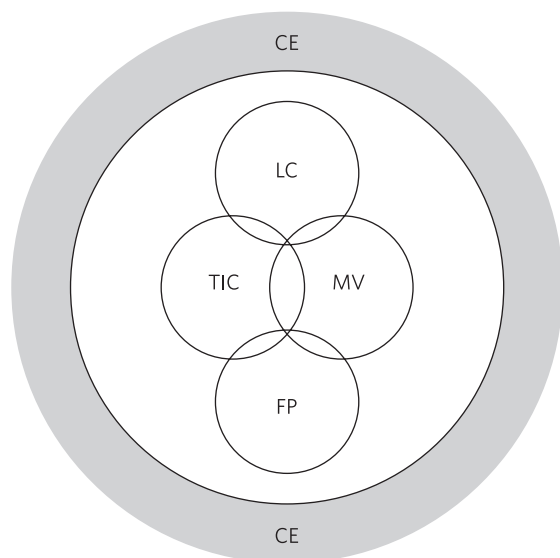
Considerando estes princípios pensamos que as metodologias propostas para os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), criados pelo Despacho Conjunto 1083/2000, vêm de encontro a este desiderato. A proposta metodológica subjacente aos cursos EFA leva-nos a pensar que “acordámos” para esta realidade, ao firmar a sua estratégia organizativa em padrões humanistas, conducentes a uma resposta inovadora às necessidades existentes no país. Se a educação é um determinante do desenvolvimento, também é um facilitador do acesso às novas tecnologias que, cada vez mais, estão presentes no dia-a-dia das sociedades modernas.

Mas a valorização dos saberes adquiridos ao longo de todo um percurso de vida constitui, também, contributo para que os adultos se sintam seguros de si mesmos, sejam capazes de tomar decisões e se saibam orientar no seio das sociedades. Nesta perspectiva, os cursos EFA apresentam-se com uma metodologia inovadora que, assentando na valorização das competências adquiridas ao longo da vida (caso do módulo de Reconhecimento e Validação de Competências - RVC) também incentivam à autonomia e à aprendizagem auto-dirigida (caso do módulo Aprender com Autonomia - AA). O módulo RVC será o alicerce dos cursos, pois é a partir dele que se estabelecerão os currículos de cada nível de formação<sup>3</sup>, tendo como documento orientador o referencial de competências-chave.

Para além dos módulos referenciados, os cursos EFA têm na sua estrutura curricular quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação (LC); Matemática para a Vida (MV); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Cidadania e Empregabilidade (CE); e Formação Profissionalizante (FP) (fig. 1).

---

3 O modelo de Formação dos cursos EFA preconiza: O Módulo Reconhecimento e Validação de Competências (RVC); o Módulo Aprender com Autonomia (AA); a Formação de Base (FB); e a Formação Profissionalizante (FP). A FB engloba os níveis B1, B2 e B3 equivalentes ao 1º, 2º e 3º Ciclos respetivamente.



**Figura 1- Referencial de Formação dos cursos EFA**

N.B.- CE- Cidadania e Empregabilidade; LC- Linguagem e Comunicação; MV- Matemática para a Vida; TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação; FP- Formação Profissionalizante.

O modelo de formação dos Cursos EFA fundamenta-se em quatro princípios orientadores (Leitão, 2003, p. 13):

1. Na operacionalização de um processo de Reconhecimento e Validação de competências (RVC) previamente adquiridas, formal ou informalmente pelos adultos em diversos contextos e ao longo da vida;
2. Num modelo de formação organizado em módulos de competências, permitindo a construção de percursos formativos abertos e flexíveis que se adequam às necessidades e características de cada grupo;
3. Na combinação da formação de base (FB) e da formação profissionalizante (FP), estruturadas de modo articulado, em termos de competências chave a adquirir, visando a certificação escolar e profissional;
4. Na inclusão de um módulo Aprender com Autonomia, definido como espaço específico destinado ao desenvolvimento de uma pedagogia baseada na auto-formação e na reflexão constante sobre a acção, permitindo aos adultos manter uma participação activa na definição dos seus projectos pessoais e profissionais, assim como, na construção do seu percurso formativo.

Tendo em conta a população a quem se destina esta oferta formativa, pensamos que esta organização reflecte, no essencial, aquilo que é prioritário possuir como saberes para responder às solicitações do dia-a-dia. É importante assumirmos que os conteúdos das aprendizagens não são um exclusivo desta ou daquela área, mas que fazem parte de uma formação global e que essa formação global implica todas as áreas do conhecimento. Será na possibilidade de se realizarem aprendizagens transversais que reside a oportunidade de aplicação de conhecimentos em situações transversais. Também é sabido que os contextos de aprendizagem e os contextos de utilização dos saberes, desde que respeitando a maneira de ser e estar dos indivíduos, são facilitadores da aquisição de competências.

Assim, é fundamental que as diferentes áreas de formação contribuam, em conjunto, para as aprendizagens desejadas, porque todas elas incorporam conteúdos que, ao serem bem trabalhados, podem permitir uma melhor compreensão dos conteúdos de outras áreas.

Como área mais transversal, mais comum a todo o processo, temos a área de Cidadania e Empregabilidade que, como se depreende, tem, para além do mais, uma função de desenvolvimento pessoal e social. Na figura 1, esta área aparece envolvendo todo o conjunto formativo, o que explica a sua abrangência na organização dos cursos.

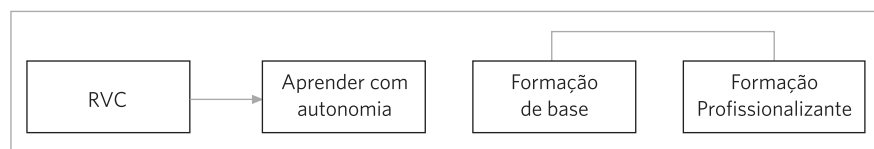
A organização metodológica dos cursos EFA é, por si só, um corte com o passado recente, ao pôr de parte os princípios disciplinares e optando por áreas de formação. Esta mudança conceptual vai permitir que a compartimentação, os bloqueios existentes entre as várias disciplinas sejam esquecidos e que a perspectiva de transversalidade da formação seja retomada. Esta nova organização da formação permitirá ao adulto elaborar uma visão nova do seu meio e relacioná-la com o mundo.

O modelo organizado pelas competências vem de encontro ao defendido pelas novas teorias e é tido como o processo mais adequado à educação de adultos. Como sabemos, embora os adultos a quem se destina esta oferta formativa sejam pouco escolarizados, eles são portadores de vivências e experiências de vida que lhes permitiram a aquisição de alguns saberes. Assim, essas vivências e experiências servirão de guia na formação que se pretende facilitadora da resolução dos problemas quotidianos dos adultos e, ao mesmo tempo, permita a aquisição de novas competências.

Este modo diferente de encarar a formação obriga a deslocar a atenção do tradicional papel contemplativo do conhecimento, para um papel operativo e empen-

dedor do mesmo. Tem que se ter presente que o adulto é o sujeito do processo, e um sujeito activo e responsável. Deseja-se, portanto, que a formação permita criar condições para que os adultos se preparem para as exigências da vida e, ao mesmo tempo, facilite a sua realização pessoal e profissional. A envolvimento, por parte dos adultos, no processo de definição das trajectórias de formação será o garante desse mesmo empenhamento, sentindo-se os construtores dos seus próprios caminhos.

A organização dos cursos EFA, numa perspectiva modular (fig. 2), isto é, organizando-se em momentos específicos, com tempos definidos para cada módulo, é a nosso ver, facilitadora da descoberta de caminhos mais motivadores, para alcançar os objectivos propostos. Neste sentido, o plano curricular de cada curso deverá ser construído em função da identificação das competências previamente adquiridas pelos formandos (RVC), da experiência pessoal e profissional que possuem, assim como dos diversos contextos em que se inserem, articulando-se em torno de duas componentes: (a) Formação de Base (FB), organizado a partir de Temas de Vida, nas áreas correspondentes ao Referencial de Competências-Chave, nomeadamente Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Cidadania e Empregabilidade (CE) e (b) Formação Profissionalizante (FP), em áreas profissionais definidas de acordo com os grupos a que se destinam, orientam-se pelos Referenciais de Formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional e estruturam-se em Unidades Capitalizáveis.



**Figura 2 - Organização modular dos cursos EFA**

N.B.- Reconhecimento e Validação de Conhecimentos (RVC); Aprender com Autonomia (AA); Formação de Base (FB); Formação Profissionalizante (FP).

Ao iniciar o processo RVC, estamos a fazer emergir o que foi o trajecto social, profissional, económico e familiar dos formandos até àquele momento. Desta reflexão resulta uma maior tomada de consciência e a identificação de saberes que, em muitos dos casos, eram pouco considerados pelos adultos. Fazendo uso da metodologia de Balanço de Competências, as informações são organizadas e dotadas de sentido face ao Referencial de Competências-Chave. Começa aqui a tomada de consciência das competências de que cada um é portador, mas também das

suas especificidades e características, elementos facilitadores da construção do projecto de formação.

Tendo em conta os princípios que suportam a organização dos cursos EFA, os seus objectivos e metodologias, é nossa intenção verificar se a frequência de um curso EFA contribui para promover mudanças positivas no bem-estar dos adultos. Seguidamente apresentamos os resultados do estudo longitudinal conduzido com 14 participantes que frequentaram um Curso EFA – B3.

### **Amostra**

A amostra deste estudo é composta por 14 formandos de um curso EFA - B3, com 12 (85,7%) dos adultos a apresentarem idades entre os 25 e os 34 anos e 2 (14,3%) com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos. Dos 14 participantes 2 são do sexo feminino.

No quadro 1, podemos verificar os baixos níveis de certificação da maioria destes adultos, em que apenas um tem o 8º ano. Este aspecto tem a ver com o facto do curso, no seu final, dar equivalência ao 9º ano de escolaridade e ao nível II de qualificação profissional.

**Quadro 1 - Distribuição da amostra em função da escolaridade dos participantes**

Nível de Escolaridade		
6º Ano	8º Ano	Total
13	1	14
(92.9%)	(7.1%)	(100%)

É de referir que todos os adultos que participaram no estudo longitudinal estavam desempregados. Esta realidade contribuiu para as suas expectativas, face ao curso, incidirem fortemente sobre os itens relacionados com o emprego, conforme se pode verificar no quadro 2. Embora, individualmente, seja o item “Para saber mais” que obtenha o maior número de escolhas, são os itens “Para arranjar emprego” e para “Aprender uma profissão” sobre os quais recai o maior número de escolhas.

Arranjar emprego é, em conclusão, uma das finalidades que levaram os formandos a inscreverem-se no curso, quer pela formação de base, quer pela formação profissionalizante que proporciona.

**Quadro 2 - Distribuição da amostra em função das expectativas relativas ao curso**

Expectativas para o Curso	Ordem de Escolha		
	1º lugar	2º lugar	3º lugar
1 - Para arranjar emprego	4 (28.6%)	4 (28.6%)	1 (7.1%)
2 - Para melhorar no emprego	1 (7.1%)	1 (7.1%)	2 (14.2%)
3 - Para saber mais	5 (35.7%)	5 (35.7%)	4 (28.6%)
4 - Para aprender uma profissão	4 (28.6%)	3 (21.5%)	3 (21.5%)
5 - Outras (e.g., montar uma empresa)	0 (0%)	1 (7.1%)	4 (28.6%)

**Instrumentos**

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram os abaixo referidos, sendo, igualmente, realizada uma entrevista semi-estruturada. Assim, utilizámos os seguintes instrumentos:

Ficha de Dados Pessoais;

O *Oddi Continuing Learning Inventory* (OCLI) - destinado a recolher informação sobre como os adultos abordam a aprendizagem.

Para medir a auto-estima, utilizámos a escala de Rosenberg (E.A.E.; 1965). Trata-se de um instrumento já utilizado em Portugal (Simões e Lima, 1992; Lima,1991; Seco, 1991), cujas qualidades psicométricas são largamente reconhecidas.

Para avaliar o construto da solidão utilizamos a Escala de Solidão (E.S.) da Universidade da Califórnia em Los Angeles. O referido instrumento foi adaptado por Neto (1992) para a população portuguesa. Nesta versão, composta por 18 itens, foi encontrado um Alfa de Cronbach de .87 e índices de validade concorrente e de construto, igualmente satisfatórios. A utilização desta escala, no nosso estudo, deve-se a presumíveis associações negativas da solidão com o bem-estar subjectivo.

Seleccionámos a faceta E6 do domínio da Extroversão do NEO-PI-R, um inventário da personalidade, destinado a medir os “cinco grandes” factores da personalidade



(Costa e McCrae, 1992; Lima e Simões, 2000). Esta escolha deve-se ao facto de entre as suas facetas, o E6 (Emoções positivas) apresentar de uma forma sistemática relações positivas significativas com o bem-estar subjectivo (Simões et al., 1999; Lima et al., 2001).

A PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*) é um instrumento muitas vezes utilizado para medir a afectividade positiva (PA) e negativa (NA) do bem-estar subjectivo. Watson, Clark e Tellegen (1988), autores deste instrumento, mostraram que possui uma elevada consistência interna e boa estabilidade. Quando da sua validação em amostra portuguesa (Simões, 1993), também foram encontrados bons índices de consistência interna, de validade discriminante e de construto.

A SWLS (*Satisfaction With Life Scale*), elaborada por Diener et al. (1985), é um dos instrumentos mais utilizados para avaliar a componente cognitiva do bem-estar subjectivo. Adaptada para a população portuguesa por Neto (1990) e, posteriormente, por Simões (1992), revelou boas qualidades psicométricas e uma estrutura unifactorial, que é possível identificar como a dimensão cognitiva do bem-estar subjectivo.

## Procedimentos

Após a selecção do curso que pretendíamos acompanhar e que, segundo o nosso ponto de vista, reunia as condições favoráveis para o nosso estudo, estabelecemos um primeiro contacto com a entidade responsável pela sua implementação e com os formandos, de modo a criarmos um ambiente favorável à nossa intervenção. Assim, e considerando que se tratava de um público com baixos níveis de instrução, começámos por explicar quais os objectivos do nosso trabalho e o que lhes estávamos a pedir, tentando dissipar todas as dúvidas que pudessem existir. De seguida, foram estabelecidas as datas consideradas mais adequadas para a aplicação dos instrumentos, tendo sido administrados no início e no final da formação, com a ajuda da mediadora do curso.

## Resultados

A partir da análise dos resultados efectuada nos dois momentos de avaliação (início e final do curso), podemos constatar mudanças bastante relevantes nas dimensões avaliadas (quadro 3). É o caso da aprendizagem auto-dirigida (OCLI), onde temos no primeiro momento um valor médio de 81.53, com um desvio padrão de 8.44 e

no segundo momento temos um valor médio de 88.07 e um desvio padrão de 4.71. Como é observável no quadro 4, há uma mudança significativa do primeiro para o segundo momento ( $t = -2.952$ ;  $p = .012$ ).

**Quadro 3 - Média, desvio padrão e t-test, para as diferentes variáveis relativas ao 1º e 2º momento de avaliação**

Variáveis	1º Momento		2º Momento		t	Sig
	Média	DP	Média	DP		
OCLI	81.53	8.44	88.07	4.71	-2.952	.012
EAE	35.07	4.11	36.07	3.37	-.858	.408
ES	33.76	7.21	32.38	7.57	.700	.498
E6 (NEO-PI-R)	29.07	5.55	30.38	5.69	-1.183	.260
PA	34.08	7.64	40.08	4.96	-2.404	.035
NA	17.66	6.99	21.66	4.71	-2.111	.058
SWLS	15.00	4.86	17.76	3.56	-2.605	.023

OCLI=Oddi Continuing Learning Inventory; EAE=auto-estima; ES = escala de solidão; E6 (NEO=NEO-PI-R) = factor de personalidade (emoções positivas); PA =afectividade positiva; NA=afectividade negativa; SWLS= escala de satisfação com a vida.

Outro instrumento onde se encontraram diferenças significativas foi na escala da afectividade positiva (PA), onde no primeiro momento temos um valor médio de 34.08 e desvio padrão de 7.64 e no segundo momento um valor médio de 40.08 e um desvio padrão de 4.96 ( $t = -2.404$ ;  $p = .035$ ). Encontramos, igualmente, diferenças significativas na escala de satisfação com a vida (SWLS), com uma média de 15.00 e de desvio padrão de 4.86 no primeiro momento e, no segundo momento, uma média de 17.76 e desvio padrão de 3.56 ( $t = -2.605$ ;  $p = .023$ ).

Nas restantes escalas e subescalas, embora os resultados obtidos não tenham sido significativos, verificam-se mudanças positivas no sentido esperado.

## Discussão e conclusão

Pretendíamos com este estudo verificar até que ponto a frequência de um curso EFA, tendo em conta a sua oferta formativa, de algum modo inovadora, contribuía para a mudança de comportamentos e atitudes dos formandos.

Sobre a análise do quadro 3, pensamos que se devem fazer algumas reflexões cuidadas, tendo em conta que se verificaram mudanças significativas do primeiro

para o segundo momento a nível da aprendizagem auto-dirigida, da afectividade positiva e da satisfação com a vida, sempre no sentido esperado, isto é, houve um incremento significativo nas três dimensões.

É conhecido que os baixos níveis de escolarização e qualificação, associados a situações de emprego precário e desemprego, levam um grande número de indivíduos a adoptar lógicas de vida que, na maioria dos casos, são impeditivas de uma verdadeira integração, tanto no trabalho como na sociedade.

Este projecto EFA tenta criar, com a sua nova proposta metodológica, um espaço de aprendizagem e formação, onde o desenvolvimento pessoal e social das pessoas seja uma realidade. É, a título de exemplo, o que se espera com o módulo “Aprender com Autonomia”. Este módulo pretende desenvolver nos adultos o gosto pela aprendizagem ao longo da vida, despertar a sua consciência para os valores, tomar consciência dos saberes e elevar a sua auto-estima. Como se pode verificar através dos resultados do nosso estudo (quadro 3), alguns desses objectivos foram conseguidos, é o caso dos resultados obtidos na escala de auto-direcção na aprendizagem (OCLI), onde há uma mudança positiva, entre os valores do primeiro e segundo momento de avaliação. O mesmo se verifica no que diz respeito à afectividade positiva (PA) e à satisfação com a vida (SWLS), onde se revelaram mudanças positivas bastante relevantes.

Os resultados obtidos com esta pequena amostra sugerem que as metodologias propostas para os cursos EFA, para além de apresentarem aspectos inovadores, se comparados com o sistema formal de ensino, também respondem aos interesses e necessidades dos formandos.

As mudanças que se verificaram nas diferentes dimensões permitem-nos pensar que o curso influenciou positivamente os formandos, sendo notório um querer mudar e isso é visível no modo como os formandos encaram o futuro, após terminar a formação. Este querer foi constatado por nós quando realizámos uma pequena entrevista, no final do curso, para perceber se tinham havido mudanças nas expectativas que os levaram a inscrever-se. Como atrás já referimos (quadro 2) a primeira escolha, das expectativas apresentadas, foi “Para arranjar emprego” com 41,25%. No final do curso estas expectativas aumentaram, sendo que nesse momento 61,54% pretende arranjar emprego, 23,08% pretende montar uma empresa e 15,38% pretende continuar a estudar. Como podemos verificar houve mudanças significativas no modo de abordar o futuro.

Esta mudança terá sido originada pela metodologia do curso? As alterações são detectáveis nas respostas que deram às questões postas aquando da entrevista semi-estruturada. Por exemplo à questão *“Essas expectativas mantiveram-se ou foram alteradas?”*, é visível uma certa mudança no modo de sentir e encarar o futuro, conforme se pode verificar nas respostas transcritas:

“Alteraram-se. Quero ir mais longe. Eu quando entrei pensei não chegar até onde cheguei, hoje. Mas visto que consegui ultrapassar isso tudo, agora quero mais.” (Formando c)

“Alteraram-se. Visto estar a conseguir concretizar o curso, além do que eu estava à espera. Acho que superei muito melhor tudo, até aqui. Hoje vejo as coisas de maneira diferente. Estou até a pensar em abrir um negócio próprio, visto aos conhecimentos que adquiri e à forma como decorreu o curso.” (Formando j)

Das respostas sobressai um querer ir mais além, um desejo de aprender mais. Aquele pequeno espaço de conhecimento, em que as pessoas se sentiam fechadas, abriu-se e permitiu que elas sentissem que, para além do mundo que conheciam, há outros mundos e outras oportunidades.

Há, aqui, um auto-conceito que desponta no sentido positivo, o “eu já não tenho idade...” o “burro velho ...”, são barreiras que começam a cair.

Outra questão era *“Com a frequência do curso que mudanças se operaram na sua vida? Se houve mudanças, em que domínios? A nível pessoal ou dos saberes?”*. Também aqui as respostas evidenciam algumas mudanças, como por exemplo nas duas respostas que transcrevemos:

“Sim. A auto-estima, a confiança em mim própria, tudo isso se alterou: A nível dos saberes, graças a Deus, tem sido maravilha. Sinto-me feliz.” (Formando l)

“Sim. Valorizei-me a mim própria e ... depois de um divórcio difícil, tirei o 2º ano, à noite e tenho conseguido tirar mais estudos, porque só tinha a 4ª classe e de 97 para cá tem sido muito difícil para mim. Criar dois filhos e concluir os estudos, casa e família... mas tem valido a pena. Gostava de seguir para o 12º ano.” (Formando k)

Se muitas coisas o curso proporcionou às pessoas, uma, que consideramos importante, foi a tomada de consciência de que são capazes, que a sua valorização também passa pelo saber mais, pelo desenvolvimento das suas competências. Como afirmam: *“a auto-estima aumentou”*, a *“confiança em mim aumentou”*.

À questão “*Que pretende fazer quando terminar o curso?*”, a grande maioria, como atrás já referimos, respondeu que pretende arranjar emprego. Esta pretensão está de acordo com o que anteriormente referimos em relação à dignificação social dada pelo trabalho, fundamentalmente nestes grupos desfavorecidos, e à resolução de problemas económicos. Será também de realçar o facto de alguns dos formandos referirem que pretendem abrir um negócio. Este desejo vai de encontro à filosofia da formação no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e à capacitação dos adultos, ao incentivar os formandos a tomar em suas mãos iniciativas de auto-emprego.

Os dados recolhidos na entrevista corroboram alguns dos encontrados nos diferentes momentos da avaliação. Isto é, no segundo momento verificam-se mudanças positivas e significativas ao nível da aprendizagem auto-dirigida, na afectividade positiva e na dimensão cognitiva da satisfação com a vida. Pelo que podemos constatar pelo conteúdo dos extractos das entrevistas os dados qualitativos, corroboram, em parte, os de natureza quantitativa.

Tendo em conta o interesse demonstrado pela formação e os desejos expressos, pelos formandos, no que diz respeito a mudar a sua forma de vida, seria interessante acompanhá-los por mais tempo e verificar quais os seus percursos de vida social, profissional e afectiva. Certamente que algumas das suas expectativas de vida serão alcançadas e que a sua visão do mundo será diferente.

## Bibliografia

- Alonso, L. (2000). *Metodologias e estratégias de trabalho e de avaliação com adultos*. Texto policopiado. Alcochete: ANEFA.
- Alcántara, J. A. (1997). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Alcoforado, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Belchior, F. H. (1990). *Educação de adultos e educação permanente: A realidade portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. et al. (1995). *Estudo nacional de literacia*. Relatório preliminar. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bento, P. et al. (1993). *Desenvolvimento pessoal e social e democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Berger, G. (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. *Conferência nacional, novos rumos para o ensino tecnológico*. Porto: ME.
- Bogard, R. (1991). *Pour une éducation socialisatrice des adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima – como potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Ediciones PAIDÓS.
- Branden, N. (1995). *Como mejorar su autoestima*. Barcelona: Ediciones PAIDÓS.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: ANEFA.
- Cardinet, J. (2002). Pratiques de formation. In *Centros de Reconhecimento e Validação de Competências-Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Duglas, M. (1995). *Desarrolla tu autoestima*. Madrid: IBERONET, S.A.
- Esteves, M. J. (1995). *Os novos contornos do analfabetismo*. Lisboa: M.E./Departamento de Educação Básica.
- Freire, P. (2002). *Ação cultural para a liberdade*. Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003a). *Pedagogia do oprimido*. Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003b). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Brasil: Paz e Terra.
- Freinet, C. (1978). *Pedagogia do bom-senso*. Coleção psicologia e pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.
- Gadotti, M. (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 1, 31-40.
- Goodson, I. F. (1990). Nations at risk and national curriculum: ideology and identity. In *Politics of education association yearbook*. London: Taylor e Francis.
- Hughes, B. (1993). Gerontological approaches to quality of life. In J. Johnson e R. Slate (Eds). *Aging and later life*. London: Sage Publications.
- Imaginário, L. et al. (1998). *Adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: IEFP.
- Imaginário, L. (1999). Validação de competências profissionais, compreender e debater a problemática. *Sociedade e trabalho*, 7, 101-114.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences: Quels jugements? Quels critères? Quels instances? *Education Permanente*, 135, 143-151.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leitão, J. et al. (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a acção*. Lisboa : Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Léon, A. (1977). *Psicopedagogia dos adultos*. S. Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos* (tradução de Helena Domingos). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L.C. et al. (1988). *Documentos preparatórios - III*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lisboa: M.E..
- Lima, L.C. (1996). Do estado da educação de adultos em Portugal. *Educação de adultos em Portugal, situação e perspectivas - Actas*. Coimbra: FPCE UC.

- Lima, M. P. (2001). O bem-estar subjectivo na meia idade: Do mito à realidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 1, 149-170.
- Lopes, H. et al. (1998). *Aplicação das metodologias de formação para adultos pouco escolarizados*. Lisboa: IIEFP.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Melo, A. (1981). Educação de adultos, conceitos e práticas. M. Silva et al. (coord.), *Sistemas de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Neto, F., Barros, J. & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano e J. Marques (Eds.). *A acção educativa - análise psico-social*. Leiria: ESEL/APPORT, pp. 105-117.
- Nogueira, A. I. (1996). *Por uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: IIE.
- Novak, J. D. & Godwin D. B. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira, A. L. (1996). *Aprendizagem auto-dirigida na idade adulta: Teoria, investigação e facilitação*. Trabalho não publicado. Coimbra: FPCE UC.
- Pineau, G. et al. (1997). *Reconnaitre les acquis*. Paris: L'Harmattan.
- Pavot, W. & Dinner, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychology Assessment*, 5, 2, 164-172.
- Roche, J. (1999). La dialectique qualification-compétence: état de la question. *Education Permanente*, 140, 39-53.
- Rogers, J. (1992). O que sente o estudante adulto. *Cadernos de Formação nº.3*. Lisboa: Direcção Geral de Extensão Educativa. Divisão de Educação Permanente.
- Salema, M. H. (1993). Ensinar e aprender a pensar: Uma perspectiva transcurricular. Um percurso de investigação. Intervenção na área dos apoios e complementos educativos. *Revista Noesis nº.27*. Lisboa: I.I.E..
- Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos, educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. (2002). *Pedagogia crítica e contra educação*. Coimbra: Quarteto.
- Simões, A. (1982). *Aspectos da gerontologia*. Coimbra: FPCE UC.
- Simões, A. (1989). Educação Permanente: Rumo à inovação total e permanente. *Revista Inovação nº.2*. Lisboa: I.I.E..
- Simões, A. et al. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Revista de Psicologia Educação e Cultura, Vol. IV nº 2*. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Simões, A. et al. (2001). O Bem-estar subjectivo dos idosos: Factores sociodemográficos e de personalidade. *Actas das II Jornadas de Educação de Adultos*. Coimbra: FPCE UC.
- Simões, A. (2001). Discurso de abertura das 2ªs jornadas modelos e práticas em educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 35-1*. Coimbra: FPCE UC.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.
- Smith, J. (1990). Estilos de aprendizagem na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIV*, 317-343.
- Stoer, S. R. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Horizonte.

- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal*. Lisboa: Horizonte.
- Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (se) periferia europeia*. Lisboa: I.I.E.
- Suleman, F. (1999). Empregabilidade e competências-chave: do conceito de competência às competências-chave. In H. Lopes (coord.), *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*. Lisboa: Dinâmica (NP).
- Sultzer, E. (1999). Objectiver les compétences d'interaction. *Education Permanente*, 140, 51-59.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Tonucci, F. (1986). *Análise psicológica, contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva*. Roma: Instituto de Psicologia C.N.R.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect – the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 6, 1063-1070.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades*. Porto: Edições Afrontamento.

## Résumé

Le principal objet du présent document est de présenter une étude longitudinale réalisée avec des adultes qui ont participé à un cours d'éducation et de formation pour adultes (EFA - B3). La recherche a pour principal objectif l'évaluation des changements au cours de la période de formation des adultes sur la satisfaction avec sa vie et de bien-être personnel. Malgré les limitations dans le nombre de participants adultes et de la période de formation (10 mois), les résultats indiquent des changements positifs se sont produits sur le Positive Affect Scale et dans la Satisfaction à l'égard Life Scale. Ces résultats soulignent l'importance que vers l'EFA - B3 cours pourraient avoir dans la vie adulte, notamment dans ceux ayant de faibles niveaux de la scolarité.

## Abstract

The main purpose of the present paper is to present a longitudinal study carried out with adults who attended an EFA - B3 course. The research main goal was to evaluate changes during the training period on adults' life satisfaction and personal well-being. Despite the limitations in number of adult participants and period of training (10 months), results suggest significant positive changes have occurred on the Positive Affect Scale and in the Satisfaction with Life Scale. These results point out towards the importance that EFA - B3 courses might have in adult lives, namely in those with low levels of schooling.