

Dedicatória Pessoal¹

Para ti pai... onde estiveres...

¹ Este trabalho foi escrito com o antigo Acordo Ortográfico

AGRADECIMENTOS

Ponderei muito se haveria ou não de escrever “agradecimentos” pois tenho algum receio de parecer lamechas... no entanto parece-me justo que todos aqueles, desde o início até agora comigo se cruzaram e de alguma forma contribuíram para que este estudo se concretizasse, vejam esse papel aqui reconhecido.

Há no entanto três casos a quem, especificamente, gostaria de agradecer:

À Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pelo espaço concedido, pela orientação, apoio e tempo dispensados.

Ao meu companheiro, por me ter “empurrado” até aqui...

Aos meus pequenotes, pela paciência infinita e amor incondicional...

Resumo

Se se reconhecer a importância do domínio da língua portuguesa para o sucesso nos sistemas de Educação/Formação, percebem-se as dificuldades que alguns estrangeiros enfrentam quando pretendem integrar a *Iniciativa Novas Oportunidades*.

Parece-nos pertinente questionar “*de que forma a Iniciativa Novas Oportunidades responde às especificidades linguísticas dos candidatos estrangeiros provenientes dos PALOP?*” Para responder a isso fizeram-se entrevistas *focus group* aos candidatos e passaram-se questionários aos formadores. Podemos referir que as dificuldades apresentadas na língua portuguesa (quer na expressão escrita, quer na expressão oral) condicionam todo o desenvolvimento dos processos. Para ultrapassar este problema devem repensar-se estratégias de diagnóstico e de intervenção no ensino-aprendizagem da língua portuguesa

Abstract

If we recognize the importance of the Portuguese language for the success in Education / Training systems, we realize the difficulties that some foreigners have when they integrate the *Iniciativa Novas Oportunidades*. It seems questionable "how the *Iniciativa Novas Oportunidades* responds to the difficulties in portuguese language of the foreign from PALOP? The methodology used focus group interviews to the candidates and questionnaires to trainers. We noted that the difficulties presented in the portuguese language (either in writing, or in oral expression) limits all processes development. To overcome this problem should rethink strategies for diagnosis and intervention in the teaching and learning of portuguese.

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	5
ÍNDICE DE ANEXOS	6
LÉXICO DE ABREVIATURAS	7
INTRODUÇÃO	8
I PARTE ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1. INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES	11
2. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.....	16
3. PORTUGUÊS: LÍNGUA SEGUNDA.....	20
4. SÍNTESE GERAL	26
II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO.....	28
INTRODUÇÃO	28
1. METODOLOGIA.....	30
1.1. PARTICIPANTES.....	31
1.2. INSTRUMENTOS	32
1.3. PROCEDIMENTOS	38
2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	40
2.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS <i>FOCUS GROUP</i> AOS CANDIDATOS	40
2.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	45
3. SÍNTESE GERAL	50
III PARTE: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	52
1. CONCLUSÕES.....	52
2. RECOMENDAÇÕES.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 1 Nº de formadores por área de competência-chave	40
Gráfico 2 Nº de formadores com nenhum, um ou mais do que um candidato oriundo dos PALOP	40
Gráfico 3 Resposta dos formadores quanto ao número de candidatos motivados no início do Processo	41
Gráfico 4 Opinião dos formadores quanto à manutenção da motivação dos candidatos durante o Processo	41
Gráfico 5 Quantidade de candidatos que sentiram dificuldade no desenvolvimento do Processo	42
Gráfico 6 Identificação dos níveis de dificuldade	43
Gráfico 7 Maior adequabilidade da INO au dos Processos RVCC para candidatos provenientes dos PALOP	43

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Referenciais de competências-chave
Anexo 2	Guião de Entrevista
Anexo 3	Análise de Conteúdo da Entrevista
Anexo 4	Tratamento de dados quantitativos- Questionário
Anexo 5	Análise de Conteúdo do Questionário
Anexo 6	Portfólio Europeu de Línguas
Anexo 7	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

LÉXICO DE ABREVIATURAS

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

INO- Iniciativa Novas Oportunidades

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de competências

LC- Linguagem e Comunicação

CE- Cidadania e Empregabilidade

MV- Matemática para a Vida

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

CLC- Cultura, Língua e Comunicação

STC- Sociedade, Tecnologia e Ciência

CP- Cidadania e Profissionalidade

EFA- Educação e Formação de Adultos

PLNM- Português Língua não Materna

INTRODUÇÃO

O processo de globalização a que se assiste actualmente manifesta-se em diversos domínios, nomeadamente no plano das relações sociais, no alargamento dos níveis de interdependência bem como no aumento da heterogeneidade dos elementos que integram os grupos.

Os sistemas de educação/formação de adultos confrontam-se assim, de forma cada vez mais significativa com as questões da diversidade étnica e cultural. Desta forma uma tendência que caracteriza a “Iniciativa Novas Oportunidades” é o seu alargamento a um universo cada vez mais heterogéneo de adultos.

Neste sentido, as expectativas dos cidadãos estrangeiros, provenientes dos PALOP, relativamente à *Iniciativa Novas Oportunidades* e as respostas que esta dá, face às particularidades destes grupos étnicos merecem uma atenção especial.

Reconhecendo que o domínio da língua portuguesa (como língua segunda) é condição necessária ao sucesso neste programa sabe-se também que são vários os obstáculos com que estes adultos se deparam.

E isto porque, a relação que se estabelece entre a língua de um povo, a sua identidade colectiva, a sua cultura e a individualidade de cada falante concreto já é complexa.

Como refere Pliássova (2007), cada ser humano é “escravo” da língua materna pois desde os primeiros momentos de vida ele é influenciado pelo poder da língua dos pais. É através dessa língua que a cultura da comunidade linguística na qual está inserida, chega a cada pessoa. Ou seja, é em cada um de nós, seres em constante mutação e desenvolvimento que se conserva a cultura de uma nação, a sua moral comunitária, o seu sistema de valores. Em simultâneo é através da língua que também a cultura vai sendo moldada. É por isto que a língua desempenha um papel decisivo na formação da individualidade de cada um dos seus portadores e, ao mesmo tempo, no carácter nacional de um povo.

No entanto para se integrarem socialmente e, neste caso específico, um programa de educação/formação, os adultos oriundos dos PALOP têm que dominar a língua do país de acolhimento (o português) uma vez que todas as áreas de competência-chave (LC, CE, MV, TIC, CLC, STC e CP) são trabalhadas nessa língua. Assim é necessário avaliar o nível de proficiência que cada candidato tem da língua portuguesa uma vez que este é um factor determinante para o sucesso ou insucesso dos Processos. Neste sentido, para combater o insucesso e o abandono dos Processos que aumentam as dificuldades de inclusão e de integração social, afirmam Gouveia & Solla (2004, p. 19), citadas por Silva & Gonçalves (2011, p. 41), “deve ser dada prioridade ao bom domínio da língua de ensino e língua do país de acolhimento- condição essencial para a integração social”.

Inclusão é proporcionar a todos e a cada um o acesso a melhores condições de aprendizagem e de vida, a uma melhor situação laboral, a mais cultura, abrir, enfim, o leque das oportunidades. É importante perceber de que forma a Iniciativa Novas Oportunidades o está a fazer.

Associa-se, facilmente, melhores condições de vida a níveis de escolaridade mais elevados e assim, assistimos nos CNO a uma crescente procura de “uma nova oportunidade” por parte de cidadãos africanos provenientes dos PALOP onde o português, sendo língua oficial, é língua segunda.

Assim parece-nos pertinente questionar:

De que forma a Iniciativa Novas Oportunidades responde às especificidades linguísticas dos candidatos estrangeiros, provenientes dos PALOP?

Tomando como referência esta pergunta de partida, definiu-se como objectivos de estudo:

- 1) Identificar as dificuldades que os estrangeiros, provenientes dos PALOP, têm para conseguirem obter a Certificação Escolar, através de Processo RVCC;
- 2) Identificar alterações ocorridas, nos domínios pessoal, sociocultural e profissional após a obtenção da certificação escolar.

- 3) Identificar os problemas, sentidos pelos formadores, levantados pela diversidade linguística destes candidatos.

Como consequência definiu-se como palavras-chave:

Competências na Língua Portuguesa, Iniciativa Novas Oportunidades, Igualdade de Oportunidades.

Este trabalho está organizado em três partes. Na Primeira Parte faz-se um Enquadramento Teórico abordando a Iniciativa Novas Oportunidades, a Igualdade de Oportunidades e o Português: Língua Segunda. Conclui-se com uma Síntese Geral.

Na Segunda Parte apresentamos o Estudo Empírico, com a descrição da metodologia utilizada, dos participantes e dos procedimentos. De seguida analisam-se e discutem-se os resultados, quer das entrevistas *focus group* feitas aos candidatos, quer dos questionários respondidos pelos formadores. Concluindo-se, igualmente com uma Síntese Geral.

A Terceira Parte é dedicada às Conclusões e Recomendações.

I PARTE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

Aprendizagem ao Longo da Vida é “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.” Esta é a definição que consta do memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida². Quer isto dizer que se uma pessoa tem o desejo de aprender poderá fazê-lo, quer formal, não formal ou informalmente, ou seja, independentemente de quando e onde isso aconteça. Basta que ocorra a confluência de três factores: a predisposição da pessoa para a aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagem (sejam centros de formação, escolas, etc.) e que existam pessoas que possam ajudar o aprendiz no seu processo. Há, no entanto, uma questão que se coloca: Como se poderão criar essas oportunidades de aprendizagem de forma a que as pessoas possam ir construindo conhecimento ao longo da vida?

Ao longo dos últimos anos os problemas do emprego, desemprego e formação têm estado em lugar de destaque na agenda internacional, e especificamente na União Europeia. A globalização, a evolução demográfica, a sociedade do conhecimento e o impacto da tecnologia digital trazem novos desafios para os países e para os seus cidadãos. Estes podem, assim, beneficiar de novas oportunidades de comunicação, educação, formação e emprego. A contínua aquisição de conhecimentos e competências torna-se, por isso, essencial para se tirar partido dessas oportunidades e poder participar activamente na sociedade. Por outro lado a sociedade do conhecimento traz riscos, uma vez que é passível de vir reforçar desigualdades e a exclusão social.

² Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia apresentado em 2000.

A Aprendizagem ao Longo da Vida tem sido objecto de discussões e de desenvolvimentos políticos no espaço europeu, assumindo-se como uma componente de base do modelo social europeu, em evolução no enquadramento estabelecido pela Estratégia Europeia de Emprego³, procurando criar respostas para as especificidades nos mercados de trabalho.

Desde o ano 2000 - Agenda de Lisboa, assiste-se na Europa ao reforço do reconhecimento da importância da educação e da formação como estratégia para o desenvolvimento dessas sociedades do conhecimento.

Ao longo dos anos tem-se verificado o encorajamento, junto dos estados-membros, do trabalho e aprendizagem conjuntos e em Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu, assumiu-se o compromisso de implementar estratégias nacionais de Aprendizagem ao Longo da Vida, coordenadas, globais e coerentes.

O Conselho da União Europeia, nas Conclusões publicadas em Março de 2011 reforça a necessidade de continuidade de investimento na Aprendizagem ao Longo da Vida, salientando que “o ensino e a formação têm um papel fundamental a desempenhar na consecução dos objectivos da Estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, não só dotando os cidadãos das competências e aptidões necessárias para que a economia e a sociedade europeias continuem a ser competitivas e inovadoras, mas também ajudando a promover a coesão e inclusão sociais”(Jornal Oficial da União Europeia, de 04 de Março de 2011). Desafia ainda, a Comissão e os estados-membros a “desenvolverem uma estratégia global capaz de melhorar o acesso à aprendizagem ao longo da vida, em particular no que toca aos grupos mais desfavorecidos.”

É neste contexto, passado, presente e futuro que se enquadram os Centros de Reconhecimento e Certificação de Competências (2001 a 2005) e desde 2005, a *Iniciativa Novas Oportunidades*.

³ A Estratégia Europeia de Emprego institui uma supervisão multilateral que incita os Estados-Membros a melhorar a empregabilidade, o espírito empresarial a adaptabilidade e a igualdade de oportunidades a nível do mercado de trabalho europeu.

Na INO, as aprendizagens feitas em diversos contextos surgem como mais-valias, reconhecendo-se que pode aprender-se em ambientes distintos e é valorizada a certificação de aprendizagens realizadas em contextos formais, em contextos não formais ou em contextos informais, sendo que, a aprendizagem formal acontece em instituições de ensino e formação permitindo o acesso a qualificações e certificados reconhecidos, e onde existe uma “estruturação prévia de programas e horários, a existência de processos avaliativos e de certificação” Canário (1999) citado por Cavaco, (2002, p. 29).

A aprendizagem não formal pode ocorrer em organizações, serviços, local de trabalho, etc. e constitui na maioria dos casos “a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos” (Correia & Cabete, in Silva *et al.*, 2002. p. 88).

A aprendizagem informal pode ser intencional ou não, mas não é organizada e acontece em “situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais(...) correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas” Canário (1999) citado por Cavaco, 2002, p. 29.

Mas se é consensual, na literatura, a existência de diversos contextos de aprendizagem, em relação ao conceito de competência o mesmo não se pode afirmar.

Segundo Roldão (2003) a competência é a capacidade de integrar de forma adequada diversos conhecimentos e seleccionar e utilizar esses conhecimentos numa determinada questão ou problema, sendo um processo que vai sendo construído e que não se perde.

Já Zarifian (1999) define competência como a capacidade de saber aplicar e adaptar conhecimentos previamente adquiridos a situações novas.

Para La Boterf (1995) a competência é uma encruzilhada de três eixos constituídos pela pessoa (a sua biografia), pela sua formação educacional e pela experiência profissional.

Nos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências o conceito de competência desempenha um papel fundamental pois está a falar-se do reconhecimento formal de competências adquiridas pelo adulto, ao longo da vida,

valorizando quer o adulto quer as relações que ele estabeleceu com o contexto em que se insere. Pode então definir-se uma abordagem sistémica de competência como uma “como construção social, assumindo uma visão de processo e não de estado” (Gomes *et al.*, 2006, p. 17).

A *Iniciativa Novas Oportunidades*, criada no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico assenta no pilar de elevar a formação de base da população adulta que “se movimenta” em Portugal (portugueses e estrangeiros a viver legalmente no país) e que são motores fundamentais para o processo de desenvolvimento económico e social.

A redução do défice de escolarização da população portuguesa (ainda muito distante da situação de outros países da UE e da OCDE favorece o incremento da produtividade porque, por um lado melhora a qualidade do trabalho e por outro facilita a adopção de novas tecnologias.

Investir em capital humano é reconhecer o seu contributo para o crescimento económico e para o aumento de benefícios sociais.

Nesta perspectiva, entre o conjunto de países da OCDE estima-se que a um aumento de um ano de escolaridade (no nível médio de habilitações da população) se associa um aumento de 1,1 a 1,7 pontos percentuais nas taxas de emprego (OCDE, 2004).

Investimentos em Educação e Formação parecem diminuir o risco e duração do desemprego, fazendo aumentar as possibilidades de reinserção no mercado de trabalho. De facto, dados de 2005 relativos ao desemprego em Portugal, apontavam para uma tendência gradual do nível de desemprego em pessoas com mais baixos níveis de escolaridade e sobretudo uma representatividade acrescida destes no grupo de desempregados de longa duração (IEFP, 2005).

Reconhece-se a importância do investimento em capital humano através do seu contributo, quer para o crescimento económico, quer para a multiplicidade de outros benefícios sociais. Pode assistir-se a uma tradução colectiva, se se olhar para o nível de desenvolvimento e coesão da sociedade como um todo, e igualmente a uma tradução individual, através da possibilidade de melhoria da qualidade de vida proporcionada.

Ainda em termos sociais, o investimento em educação e formação traduz-se numa dinâmica de participação social mais intensa, numa tolerância social mais concreta e na promoção da Igualdade de Oportunidades.

A UNESCO, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 alertava já para a evidência de que a promoção do acesso à educação contribui para a aumentar os níveis de participação cívica, cultural e política. Com uma maior Igualdade de Oportunidades para todos, o acesso à educação permite dissipar mecanismos de segregação social, possibilitando uma maior igualdade social na aquisição de condições de bem-estar social e maior tolerância às diferenças sociais e raciais.

Em suma, investir em educação e formação corresponde a criar melhores condições para dar continuidade a trajectórias de Aprendizagem ao Longo da Vida, desenvolvendo, simultaneamente maiores níveis de empregabilidade.

O segundo eixo de intervenção da *Iniciativa Novas Oportunidades* tem como principal objectivo: “elevar a formação base dos activos. Dar a todos aqueles que entraram na vida activa com baixos níveis de escolaridade, uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos”⁴.

Sem negligenciar a importância de dar prioridade aos desempregados ou desfavorecidos, possibilitando-lhes a aquisição ou certificação de competências que promovam a sua empregabilidade, é importante também responder a todos aqueles que, estando a trabalhar vivem uma situação de precaridade por deterem um baixo nível de escolaridade.

⁴ Recuperado a 25 de Agosto de 2011 de <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>

2. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Nas últimas décadas a sociedade portuguesa tem-se caracterizado por uma crescente diversidade étnica, resultado, não só do acelerado processo de globalização nas sociedades tecnologicamente desenvolvidas, mas também resultado das seculares relações que Portugal estabeleceu com povos de outros continentes, particularmente de África.

De facto, só recentemente se começou a dar a devida importância à identidade que deriva da presença, no mesmo espaço/território de populações com valores e concepções diferentes, assim como às implicações que estes factos têm na organização social e nos conflitos (latentes ou reais) que são a “trama do viver social” (Farmhouse, 2008, p. 7). O impacto efectivo que teve na nossa mudança cultural começou então a ser entendido, pois antes o que chegava aos cientistas sociais eram factos de etnias, povos e grupos diferentes, cujo impacto, efectivo, na transformação da cultura portuguesa era percebido de forma imperfeita. Facto que não admira, uma vez que o desenvolvimento da Sociologia da cultura também só ocorreu nas décadas de 70 e 80 (do sec. XX) (Crane, 1994, p. 4), pois só nessa altura começou a identificar-se determinados factos como determinantes da mudança social.

Este fato acaba por ser uma consequência de três razões principais (Farmhouse, 2008): a pequena dimensão dos agrupamentos com identidades culturalmente diferente; a força da cultura dominante; o facto de essa cultura ter mecanismos de controlo muito repressivos. As minorias nela existentes não tinham possibilidade ou capacidade de se autonomizarem, de afirmarem a sua própria identidade ou assumirem um papel interventivo na mudança cultural, nomeadamente alterando o funcionamento das instituições de socialização. Ficavam então obrigadas a submeter-se às imposições dos que impunham o sistema de valores e práticas que não salvaguardavam os seus interesses. Não sendo palpáveis não havia como teorizar estes factos.

Uma atenção mais profunda às atitudes de alguns grupos sociais com uma longa implantação entre nós põe em evidência o que podemos designar por “aculturação

antagonista” (Devereux, 1985, p. 253), isto é, a um controlo das consciências e à opressão aos quadros simbólicos e valorativos.

A partir dos anos sessenta a nova realidade que se impôs com o fenómeno de imigração por efeito da descolonização tornou inadiável uma solução política dos problemas por ela causados, como também a atenção dos investigadores ao seu significado.

Com tudo isto não se estranha que o conceito de multiculturalidade só tenha assumido estatuto teórico depois de antropologicamente se aceitar que todas as culturas têm igual valor e dignidade (Farmhouse, 2008). Os efeitos práticos começaram a sentir-se nos últimos anos do século passado.

O Parlamento Europeu e o Conselho da Europa decretaram 2007 como Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos. De facto, a diversidade de povos que circula na União Europeia é o seu mais rico potencial. No entanto existe um número significativo de cidadãos e cidadãs vítimas de discriminação. Pretendeu-se com esta iniciativa eliminar os factores discriminatórios que ainda subsistiam em relação ao género, religião ou crença, idade, orientação sexual, deficiência e origem étnica ou racial. Isto porque todas as formas de discriminação acabam por ser um desperdício de recursos e de talentos que devem integrar-se de forma a promover o progresso socioeconómico, essencial para a sobrevivência do modelo social europeu.

E se se assiste agora a uma maior sensibilidade à questão da multiculturalidade, o mesmo não podemos dizer da interculturalidade (Farmhouse, 2008). Segundo a autora, a interculturalidade não é um produto do contacto proporcionado pela multiculturalidade. Apesar de se assistir à aceitação da ideia de que os contactos culturais diversificados podem trazer mais vantagens do que conflitos, tem-se, ainda em Portugal, em muitos casos, uma situação de multiculturalidade (no caso concreto dos PALOPS) já longa no tempo mas que não promove mudanças significativas nos sistemas que estão em relação, ou seja, todos nós somos multiculturais mas nem todas as sociedades conseguem ser interculturais, pois nem todas procuram retirar benefícios da multiculturalidade nelas existente.

Giddens (2001, pp. 256-257) teoriza estas dificuldades em três categorias: assimilação, “*melting pot*” e pluralismo. Segundo o autor, na assimilação, assistimos, por parte dos grupos minoritários, ao abandono dos seus costumes e práticas para se moldarem aos valores da maioria; na situação de “*melting pot*” há a mistura das tradições dos imigrantes nas da população pré existente, criando “novos padrões culturais evolutivos”; o modelo pluralista aborda uma sociedade em que se reconhece validade a todas as subculturas, tendo os diferentes grupos minoritários uma participação igual na vida social e “gozando dos mesmos direitos que a população dominante”.

Pode considerar-se que em Portugal, à luz desta teoria, temos uma sociedade pluralista, pois de acordo com o Artigo 13.º (Princípio da Igualdade) da Constituição da República Portuguesa (2005):

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

A igualdade de oportunidades é um princípio geral que deve ser aplicado em todos os domínios, nomeadamente na vida cultural, social, económica e familiar. No entanto, pode verificar-se que só agora se começam a enquadrar os elementos culturais diferenciados que chegam até nós, a integrar plenamente as populações adventícias e a permitir-lhes a igualdade no acesso a bens essenciais, como a justiça, o emprego ou a educação.

Mas de que se fala quando há referência à Igualdade de Oportunidades de Educação? Efectivamente o termo pode ter diferentes significados. Cardoso (1996, pp. 11-12) afirma que a questão pode ser abordada:

- Numa dimensão formal, político-legal, na qual Igualdade de Oportunidades significa que, legalmente, todos os indivíduos independentemente das suas situações étnicas, sociais, culturais e económicas têm o direito à educação e dela beneficiar.

- Na igualdade de acesso a iniciativas de educação/formação, que parte do pressuposto que todos têm possibilidade de as ingressar. No entanto sabe-se que nem todos têm igual acesso e que muitos dos que integram iniciativas de ensino/formação não as concluem.
- Igualdade de oportunidades nas condições de frequência das iniciativas de educação/formação, reconhecendo, no entanto que muitos dos candidatos não têm condições mínimas para obter sucesso no final do seu percurso. Mantêm-se, como se sabe, desigualdades de circunstâncias dentro do sistema que impedem idênticas oportunidades para todos.
- Igualdade de oportunidades quanto ao impacto comparativo das qualificações e certificações escolares, equivalentes em pessoas de diferentes grupos étnicos e sociais, na continuidade dos estudos e no acesso ao mercado de trabalho, representam outro indicador de oportunidades em que as minorias saem em desvantagem.

Parece, pois, poder afirmar-se que uma das principais preocupações relacionadas com a diversidade cultural na educação se relaciona com o problema de as estruturas educativas e os programas por elas desenvolvidos estarem ou não, aptos a responder às necessidades específicas destas populações, nomeadamente ao nível da língua.

São diversos os autores (Cooper, 1990; Ogbu, 1985; Tharp, 1989; Williams, 1992) que se referem ao facto destas populações estarem numa situação de risco, pois os indicadores de insucesso e abandono dos percursos educativos e formativos se correlacionam directamente com características culturais e linguísticas dessas minorias. Ou seja, a diversidade cultural e linguística da população que procura aceder a educação/formação coloca novos desafios aos projectos existentes (nomeadamente a INO) que devem tentar responder à diversidade de necessidades de todos os candidatos.

Adultos oriundos de outras culturas e que apresentam competências reduzidas em termos da língua portuguesa, correm o risco de não terem sucesso, nomeadamente devido às dificuldades e desconhecimento dos profissionais para lidarem com essa diversidade cultural e linguística.

3. PORTUGUÊS: LÍNGUA SEGUNDA

“Era uma vez... a língua portuguesa e as pessoas que a falam.

Início de uma narrativa demasiado ambiciosa, porquanto, muito embora situada num presente de sincronia(s), deixa em aberto duas questões fundamentais: o que se entende por língua portuguesa? E quem são exactamente as pessoas que a falam e onde vivem?” (Capucho, 2008, p. 254).

Pensando no contexto de um Estado, delimitando espacialmente a utilização da língua portuguesa, a resposta à segunda questão é, segundo a autora, “o Portugal multicultural”. A resposta à primeira questão implica considerar a língua na sua relação com os seus usos, correlacionando-os com a diversidade cultural que se encontra no espaço e no tempo do Portugal do século XXI. Deve então considerar-se a língua como um fenómeno cultural e sociológico e tentar perceber que relações se estabelecem entre usos linguísticos e cultura diversificada.

O domínio político e a permanência dos portugueses, a partir da segunda metade do século XV, nomeadamente em África, levaram a que a língua de origem dos colonizadores se tentasse impor, originando processos de miscigenação diversos e promovendo, igualmente, manifestações linguísticas diferentes.

Como defende Capucho (2008) a necessidade de comunicar favoreceu, inicialmente a criação de *pidgins*, formas de línguas que permitiam o contacto e que surgiram da necessidade de comunicação entre os falantes locais e os portugueses. Por fim, o domínio dos portugueses levou a que o Português passasse a língua dominante.

Os *pidgins* surgem, nomeadamente, em África e o Português torna-se língua franca no decorrer do século XVI.

Posteriormente o *pidgin* enraizou-se, tornando-se na língua materna das novas gerações e originou a formação dos crioulos de base portuguesa.

A formação das línguas crioulas ocorreu, tipicamente, em comunidades multilíngues em que houve fraco acesso ao modelo da língua portuguesa (sendo o número de

portugueses proporcionalmente muito inferior ao dos outros grupos), e à perda parcial ou mesmo total de funcionalidade das outras línguas maternas e forte miscigenação (Pereira, 2002-2004).

No que se relaciona com o português extra-europeu, este compreende, entre outros, o que alguns investigadores denominam de Português em Angola e Português em Moçambique, considerando que, nestes dois países, o português, “embora seja língua oficial, deve ser tratado como língua estrangeira.” (Capucho, 2008).

Em Angola a situação linguística é ainda pouco estável, resultado dos anos em que o país esteve em guerra civil. Alguns dos poucos estudos que se realizaram nessa altura (como o de Marques, 1985) revelam a existência de algumas línguas nacionais, que são de facto as línguas maternas de uma grande parte da população.

No entanto o português é ensinado, segundo a norma europeia, às crianças angolanas nas escolas, como língua oficial.

Dados dos censos de 1997, em Moçambique revelam que o português não é a língua materna para a maioria da população.

Acerca dos crioulos que, resistindo à passagem do tempo, constituem ainda hoje línguas faladas com identidade própria, Pereira (2006) refere que:

- Apesar da língua oficial de Cabo Verde ser o português, o seu *kriolu* é de facto a língua materna de todos os cabo-verdianos;
- O crioulo da Guiné Bissau, o *kriol* coexiste numa situação de bilinguismo com cerca de vinte línguas nacionais. Apesar disso o ensino é feito em português;
- O crioulo de São Tomé e Príncipe, o crioulo *santomense* é a língua mais falada. No entanto, também aqui o português é a língua oficial e de ensino.

E, se até meados dos anos setenta (século XX) Portugal era um país, fundamentalmente de emigração sem quaisquer tradições de acolhimento de outras culturas, a partir de 1974 assistimos ao início de um movimento migratório de proveniência, fundamentalmente africana.

A sociedade portuguesa, no espaço de três décadas passou de monocultural e monolíngue, para se transformar na sociedade que temos hoje: multicultural e multilíngue.

Passou então a ser necessário incluir estes cidadãos na multiplicidade de dimensões em que se movimentam, nomeadamente em sistemas de educação/formação.

E incluir, neste contexto é criar oportunidades de acesso a programas de qualificação e certificação, de qualidade, através do reconhecimento de que a heterogeneidade e a diversidade são valores e que se devem criar condições para minimizar as barreiras que se colocam à participação cívica e ao desenvolvimento individual. É promover “estratégias do ensino de Português para com os diferentes alunos, tenham eles a língua portuguesa como língua materna, língua segunda ou língua estrangeira.” (Silva & Gonçalves, 2011, p. 168).

Segundo as autoras investigações recentes, no âmbito do ensino/ aprendizagem de uma segunda língua “ancoram-se em três pontos fundamentais:

1. O ensino *técnico* da língua;
2. A competência cultural;
3. A educação para a cidadania.

Valoriza-se a aquisição da língua como veículo promotor da apropriação cultural, elemento, por sua vez facilitador da inserção na comunidade, como cidadãos conscientes, com direitos e deveres legitimados. É assim que diz a Resolução do Conselho da União Europeia (2007): “3. A Agenda Social 2005-2010 que complementa e apoia a Estratégia de Lisboa desempenha o importante papel de promover a dimensão social do crescimento económico, incluindo a igualdade de oportunidades para todos, enquanto meio para conseguir uma sociedade socialmente mais integrada.”

O ensino/aprendizagem do português como língua não materna é por isso fundamental para a comunicação, acesso à cultura e ao pleno exercício cívico. De acordo com Silva & Gonçalves (2011, p. 27) citando Soares (1999, p. 96) referindo-se a

Martinet (1970), “a língua, quer seja escrita ou falada, materna ou estrangeira, é sempre uma imagem e um reflexo da nossa mundividência, da nossa acção e da nossa percepção.” A língua dá identidade, sentimento de pertença a uma etnia e permite criar laços com a nossa história pessoal (Silva & Gonçalves, 2011).

Mas como se pode então definir língua materna, língua estrangeira e língua segunda? Segundo Silva & Gonçalves (2011, p. 30), “a definição destes conceitos parece levantar polémica em torno de quem investiga e aspira a clarificá-los com o máximo de exactidão.”

Entenda-se, então, para base de trabalho a definição de Gonçalves (2003, p. 16) citado por Silva & Gonçalves (2011, p. 31), a língua materna como sendo “ a língua que identifica a sua comunidade de inserção, o seu espaço geográfico/ político, a língua do seu país”, isto é, a língua ouvida e adquirida nos primeiros tempos de vida.

Em oposição tem-se o que Ançã (1999) referido por Silva & Gonçalves (2011, p. 31) define como língua segunda, que será então a língua oficial e a língua de ensino, enquanto a língua estrangeira é a que funciona unicamente na sala de língua.

A aprendizagem da língua segunda relaciona-se, segundo Silva & Gonçalves (2011, p. 34), referindo Sotés (2000) “directamente com a natureza da tarefa de aprendizagem de uma nova língua, com as estratégias necessárias para levar a cabo essa tarefa e essencialmente com as características pessoais dos indivíduos implicados.” É ainda fundamental o contacto com falantes com níveis de proficiência nessa mesma língua. Conforme decorra a experiência de aprendizagem, a língua pode, segundo De Carlo (1998, p. 74) citada por Silva & Gonçalves (2011, p. 35), “tornar-se uma fonte de prazer ou angustia, de acolhimento ou de refúgio, de identificação ou estranheza”.

E desde sempre a existência humana caracteriza-se pelo seu carácter social, isto é, a tendência que o Homem tem em organizar-se em sociedade, através da criação de relações de interdependência que lhe garantem a sobrevivência. E um dos factores de maior importância para a vivência em comunidade é a comunicação (e especificamente a comunicação verbal), possibilitada através da utilização da linguagem. Pode então dizer-se que as línguas, entendidas como marcas dessa

capacidade de linguagem, desempenham um papel determinante na organização e coesão sociais. Precisamos delas para interagir, receber, transmitir e perpetuar. Desta forma facilmente se pode entender que o desconhecimento da língua utilizada pela maioria dos elementos de uma comunidade dificulta a integração na mesma.

O uso de uma língua não materna pode, segundo alguns estudos, influenciar positiva ou negativamente o falante, dependendo de este conseguir ou não, encontrar paralelismo com a sua língua materna. E muitas vezes os falantes, com a intenção de melhorarem o seu nível de proficiência na língua segunda, tentam aproximar uma da outra. Um exemplo disso, referido por Silva & Gonçalves (2011, p. 36), “ é o exemplo dos falantes dos PALOP que, numa tentativa de melhorar o seu desempenho linguístico, aproximam o Português do crioulo, apesar de também se verificar a situação inversa: o Português, por vezes, sofre interferências do crioulo.”

Existem, no entanto competências essenciais no domínio do modo oral e do modo escrito do português, e que são:

- a) a compreensão oral como a capacidade para atribuir significado a discursos orais. Esta competência implica a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória. É por isso importante estar atento ao discurso.
- b) a expressão oral como a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e de acordo com a gramática da língua. Implica, assim, o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa.
- c) a leitura é o processo interactivo entre o leitor e o texto em que há uma reconstrução do texto pelo leitor. Esta competência pressupõe a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas, delas extrair informação e (re)construir conhecimento.
- d) a expressão escrita é o produto, dotado de significado e de acordo com a gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência envolve

processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.

Pode ainda falar-se de uma outra competência: o conhecimento explícito, ou seja, o conhecimento das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, dependentes, fundamentalmente, da instrução formal, e vai permitir aos falantes a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.

Apesar da tentativa de melhorar a aquisição da língua veicular (neste caso o português) a verdade é que o crioulo continua a ser a língua falada em família e nas comunidades das minorias oriunda da África lusófona.

4. SÍNTESE GERAL

Os estados-membros da Europa comprometeram-se, no ano de 2006, com a implementação de estratégias nacionais de Aprendizagem ao Longo da Vida globais e coerentes.

Recorde-se que os objectivos da Estratégia Europa 2020 exigem de Portugal um contínuo investimento nas políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida de forma a que, pelo menos 40% da população (entre os 30 e os 34 anos), esteja habilitada com ensino superior e que pelo menos 15% dos adultos, estrato etário 25-64 anos, estejam envolvidos em actividades de educação/formação.

Neste contexto surgiu a *Iniciativa Novas Oportunidades*, para permitir a todos os maiores de 18 anos (portugueses ou estrangeiros a residir legalmente em Portugal) adquirir ou certificar competências que lhes permitam concluir um ciclo de estudos (B1, B2, B3 ou NS). Os candidatos, dependendo da análise de perfil feita pelos técnicos dos CNO podem ser encaminhados para ofertas formativas (cursos de Educação e Formação de Adultos- EFA) ou para um Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC). Neste, como o nome indica os adultos passam por um processo em que demonstram as competências adquiridas ao longo da vida em várias áreas, que são posteriormente validadas e certificadas pelas equipas técnico-pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades e representantes da ANQ.

Nas Conclusões do Conselho da União Europeia publicadas em Março de 2011 salienta-se que “ o ensino e a formação têm um papel fundamental (...)” dotando os cidadãos com as competências necessárias à promoção da coesão e inclusão sociais. Propõe-se ainda que se desenvolvam estratégias globais capazes de melhorar o acesso à educação/formação, principalmente para os grupos mais desfavorecidos. Existe uma grande percentagem de pessoas oriundas dos PALOP a residir em Portugal, com poucos recursos e que vieram, entre outros factores, em busca de melhores condições de vida.

A nossa história de colonizações, emigrações, imigrações e de relações com outros povos e culturas criaram para a língua portuguesa uma diversidade de situações de

contacto e de contextos de aprendizagem que resultam num produto linguístico que pode designar-se por *Português Língua Segunda*.

Para se poder fazer face às dificuldades sentidas é fundamental que se promova uma real *Igualdade de Oportunidades* de acesso à educação e a *Igualdade de Oportunidades* de sucesso, pessoal, profissional ou social.

II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

O crescente interesse demonstrado, pelos estrangeiros provenientes dos PALOP, pelos Centros Novas Oportunidades, as intenções de inscrição, a motivação demonstrada no desenvolvimento de Processos RVCC e as respostas existentes para este grupo específico na Iniciativa Novas Oportunidades constituíram um problema pertinente e o objecto deste estudo.

Tratando-se de um grupo de migrantes de natureza essencialmente laboral, com baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, com bases de estruturação, muitas vezes assentes em redes de relacionamento interpessoal, é compreensível que se concentrem na Área Metropolitana de Lisboa, onde poderão encontrar trabalho com mais facilidade. Assim esta zona apresenta uma forte concentração de cidadãos com identidades culturais diversificadas, tornando-a num local propício ao estudo da resposta dada pela Iniciativa Novas Oportunidades e mais especificamente dos Processos RVCC às expectativas que estas pessoas têm quando se inscrevem num CNO.

“Sendo a língua considerada um elemento fundamental da pertença dos indivíduos a uma dada cultura e um factor relevante na formação da identidade pessoal e da identidade social” (Silva & Gonçalves, 2011, p. 93) e um elemento fundamental para quem integra a INO, sentiu-se a necessidade de compreender de que forma a Língua Portuguesa, como língua segunda, influenciava o desempenho dos estrangeiros provenientes dos PALOP que fizeram Processos RVCC.

Este estudo centrou-se no trabalho de um Centro de Novas Oportunidades da região de Lisboa e pretende contribuir para chegarmos aos objectivos definidos e já, anteriormente apresentados:

- 1) Identificar as dificuldades que os estrangeiros, provenientes dos PALOP, têm para conseguirem obter a Certificação Escolar, através de Processos RVCC;
- 2) Identificar alterações ocorridas, nos domínios pessoal, sociocultural e profissional após a obtenção da Certificação Escolar;
- 3) Identificar os problemas, sentidos pelos formadores, levantados pela diversidade linguística destes candidatos.

Para trabalhar nos dois primeiros optou-se pelo *focus group*, constituindo-se um grupo de sujeitos por país de origem (S. Tomé, Cabo Verde, Angola, Moçambique e Guiné Bissau).

Para o terceiro objectivo apresentado foi utilizada a técnica de inquérito por questionário.

Nesta segunda parte do trabalho, para além da metodologia utilizada apresentaremos a análise e discussão dos resultados e por fim as conclusões e recomendações.

1. METODOLOGIA

Um dos aspectos fundamentais de qualquer investigação, independentemente da sua natureza, é o metodológico. Pode considerar-se “com certa segurança que a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica.” (Galego &Gomes, 2005, p. 173).

O delineamento metodológico acaba por ser um momento de grande tensão para os investigadores quando têm que definir o percurso da investigação, seleccionar a técnica de recolha de dados e o tratamento da informação que foi sendo recolhida.

A metodologia escolhida para abordar esta temática baseia-se sobretudo na pesquisa qualitativa. A palavra “qualitativa” implica um contacto com as pessoas, os locais ou os factos que constituem o objecto de pesquisa, e retirar desse contacto os significados visíveis e latentes que apenas são perceptíveis neste tipo de contexto. O considerável aumento da utilização da pesquisa qualitativa atesta o interesse crescente por uma actividade em franco desenvolvimento. Chizzotti (2003, p. 232) defende que cresce a consciência e o compromisso “de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social” e os investigadores que optam pela pesquisa qualitativa, não pretendendo furtar-se ao rigor e à objectividade, reconhecem, no entanto, que a “experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (Chizzotti, 2003, p. 232).

Neste estudo foram utilizados dois instrumentos:

A entrevista *focus group* porque permite “aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido dentro do grupo” (Galego &Gomes, 2005, p. 173).

O inquérito por questionário porque se apoia numa série de questões escritas (de resposta aberta ou fechada) que se dirigem a um grupo de indivíduos e que “podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias

informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio” (Almeida & Pinto, 1995, p. 65).

1.1. PARTICIPANTES

1.1.1. CANDIDATOS

Procurou constituir-se uma amostra de conveniência com representantes dos diferentes países PALOP (Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), de um CNO da cidade de Lisboa. Inicialmente a intenção era de organizar grupos de cinco sujeitos, de ambos os géneros, sendo cada grupo proveniente de um país diferente num total de 25 sujeitos). No entanto, impedimentos vários levaram a uma redução do número de elementos por grupo

Assim, conseguimos recolher dados de 13 sujeitos, sendo 5 do género feminino e 8 do masculino, com idades compreendidas entre os 20 e os 58 anos.

Relativamente à actividade profissional: 4 sujeitos estão desempregados, 4 trabalham nas limpezas, 1 trabalha numa transportadora, 1 trabalha na construção cívica, 1 é repositor numa grande superfície, 1 trabalha como administrativo e 1 está a tirar um curso de dupla certificação em Pastelaria.

Em relação ao país de origem, foram entrevistados 4 indivíduos de Cabo Verde, 3 de S. Tomé e Príncipe, 1 de Moçambique, 4 de Angola e 2 da Guiné Bissau.

1.1.2. FORMADORES

A amostra, igualmente de conveniência, é composta por 13 formadores (o número de formadores era inicialmente de 15 mas apenas 13 responderam ao questionário) de diferentes áreas de competência-chave (competências determinadas pela Agência Nacional para a Qualificação, definidas em referenciais próprios e que abrangem as áreas de Cultura, Língua e Comunicação; Cidadania e Profissionalidade; Sociedade,

Tecnologia e Ciência- Processos de nível secundário e Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida; Cidadania e Empregabilidade; Tecnologias da Informação e Comunicação- Processos de nível básico) (ver Anexo 1).

Dos formadores que participaram no estudo, 5 tinham contratos a tempo inteiro num único CNO, os restantes 8 tinham contratos de part-time em mais do que um Centro

1.2. INSTRUMENTOS

1.2.1. *FOCUS GROUP*

A entrevista por *focus group* tem as suas origens em 1941 e é uma forma de recolha de dados que só na década de oitenta teve um impulso no seu desenvolvimento, tornando-se numa importante estratégia de pesquisa para cientista da área social.

De acordo com Saumure (2001), Merton desenvolveu, desde a década de 30 um sistema que consistia em pedir a um grupo de pessoas que descrevessem as suas respostas com a intenção de que estas pudessem abrir novas linhas de reflexão.

O *focus group* é considerada uma técnica qualitativa de recolha de dados que tem como objectivo obter respostas de grupos a determinadas questões. O que nesta investigação se fez foi, através de uma “entrevista focalizada”, com um guião de entrevista, obter respostas de grupos específicos de indivíduos, seleccionados previamente pelo investigador. A finalidade desta pesquisa foi a de “extrair das respostas e atitudes dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões, e reacções...” (Galego & Gomes, 2005, p.175) para se constituir um novo conhecimento.

É importante referir, como afirmam Galego & Gomes (2005, p. 176), que “o *focus group* tem sido adoptado por uma vertente de investigadores das ciências sociais, de larga tradição nas investigações qualitativas.”

Há, no entanto autores que consideram os *focus group* um método (Morgan, 1997; Suter, 2004) enquanto outros defendem que se trata de uma técnica (Saumure, 2004).

Do ponto de vista etimológico, método e técnica são termos de origem grega (*méthodos* e *tékhne*, respectivamente) indissociáveis. “Se *méthodos* quer dizer caminho, via, rota, *tékhne* é a arte de caminhar até esse resultado” (Galego & Gomes, 2005, p. 176).

Quer isto dizer que o método pode ser encarado como um processo racional através do qual se atinge um objectivo previamente definido, o que pressupõe um conhecimento prévio de uma série de variáveis (contexto, recursos, tempo). É então uma acção planeada que se vai basear num quadro de procedimentos sistematizados e conhecidos antecipadamente que comporta um conjunto diversificado de técnicas.

A técnica é composta por diversos procedimentos que juntos vão permitir operacionalizar o método, de acordo com normas padronizadas.

Nesta perspectiva o *focus group* é um processo racional, que implica um conhecimento antecipado dos objectivos a atingir, que tem subjacente etapas preliminares à sua aplicação. Os resultados obtidos no decorrer das entrevistas não são um aglomerado de informações “soltas” mas sim um importante meio de se chegar à produção do saber científico. Deste ponto de vista pode classificar-se o *focus group* como uma técnica. No entanto, se se considerar que um método comporta um conjunto diversificado de técnicas, então o *focus group* pode ser assim considerado, pois encerra em si as técnicas da entrevista semi-directiva, da observação ou análise do discurso.

O *focus group* como qualquer outro tipo de pesquisa de natureza qualitativa, tem como pretensão encontrar o sentido e compreender fenómenos sociais, onde o investigador utiliza como estratégia uma forma indutiva de investigação sendo o resultado essencialmente descritivo. Há, no entanto, propósitos que o caracterizam e que contribuem para a sua especificidade, actuando como directrizes para a sua escolha em determinados tipos de estudos.

Segundo Morgan (1997), citado por Galego & Gomes (2005), o *focus group* é uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas. Assim sendo é privilegiada a observação e as reacções

dos indivíduos que participam no grupo, que não seriam possíveis de captar se fossem utilizadas, por exemplo, as entrevistas individuais ou os questionários.

Comparado com outros métodos ou técnicas, o *focus group* permite uma multiplicidade de reacções emocionais no contexto do grupo.

Se por um lado pode actuar como uma acção não natural que, eventualmente, inibe a espontaneidade do grupo, por outro, o facto de ser uma acção organizada previamente e dirigida especificamente a um grupo determinado permite que ao investigador maior agilidade na recolha de dados, o que não se assegura em técnicas e/ou métodos não directivos.

Como já foi referido, o *focus group* pode ser utilizado com diferentes finalidades, podendo ser utilizado, tanto isoladamente como em conjunto com outras técnicas. Essa flexibilidade permite que o *focus group* seja utilizado quer como técnica de recolha primária de dados como em contexto que se torna necessária maior profundidade (Morgan, 1997).

Saumure (2001) refere que os investigadores, ao longo do tempo têm citado quatro importantes propósitos para a sua utilização: 1) pode utilizar-se o *focus group* para compreender a relação entre causa e efeito perguntando às pessoas coisas acerca desse relacionamento; 2) pode utilizar-se este método para ajudar na clarificação de resultados invulgares; 3) pode utilizar-se para verificar conjecturas; 4) pode ainda ser utilizado como interpretação alternativa aos resultados da pesquisa.

Para além destes dados históricos a autora aborda outros mais recentes. Assim, pode encontrar-se este instrumento de pesquisa associado a pesquisas exploratórias. Pode ainda ser utilizado em pesquisas de natureza quantitativa, já que pode ser usado para discutir com mais profundidade informações quantitativas e clarificar esses resultados. É também uma forma de gerar hipóteses para pesquisas futuras e permite detectar problemas em programas, produtos ou serviços. Finalmente, o *focus group* pode ser um instrumento importante na criação de questionários, uma vez que através dos investigadores se tem acesso à opinião das pessoas acerca da área a investigar. “Através do exposto, verifica-se que o uso do *focus group* como técnica e/ou método

de investigação científica tem ampliado cada vez mais os seu propósitos (...)” (Galego & Gomes, 2005).

Por sua vez, Silva & Pinto (2001, p. 11) referem que “a estratégia da investigação científica não pode, pois, ser definida à maneira da filosofia clássica, invocando normas lógicas tidas por imutáveis e procurando fixar para sempre condições de possibilidade e de coerência da ciência” uma vez que, mais do que repetir saberes, a investigação científica, deve ceder lugar à construção de saberes, em que a ligação objectiva entre causa e efeito, referindo Tuckman (2000) não pode ser simplesmente uma ligação “construída” pelo sujeito epistémico.

Numa sociedade em constante mudança, em que os diversos actores sociais se debatem com excesso de informação que torna difícil a gestão em diferentes domínios (pessoal, profissional, social) este instrumento permite, por um lado criar um espaço de debate em torno de um assunto comum a todos os participantes e por outro, permite também que através desse mesmo espaço os intervenientes “construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de actuação futura” (Galego & Gomes, 2005, p. 179).

Perante esta perspectiva, permite também aos investigadores observar a construção do saber e do conhecimento numa situação real, numa dinâmica de grupo, onde se analisam as reacções que vão surgindo tendo por base as escolhas individuais de cada elemento do grupo. O conhecimento assume aqui um valor reflexivo e crítico, com um carácter essencialmente operativo, podendo, desta simbiose ocorrer uma evolução pessoal e/ou social. “Ou seja, o emergir de novas atitudes e mentalidades” (Galego & Gomes, 2005, p. 179).

Qualquer tipo de investigação exige que se cumpram determinadas regras éticas, que, nas Ciências Sociais e Humanas devem ser ainda mais rigorosas pois estão envolvidos aspectos relacionados com a intimidade e a subjectividade dos sujeitos.

No *focus group*, especificamente, estes cuidados devem existir desde o momento da selecção dos participantes até à forma como se vão tratar os dados recolhidos (informações dadas em confiança, ao investigador). Assim, estes aspectos devem estar

presentes na definição do perfil dos participantes, no número de grupos a ser trabalhado e o nível de intervenção do moderador. A garantia de confidencialidade e anonimato é um factor determinante.

Os *focus group* devem ser constituídos por indivíduos com características comuns, devendo, no entanto, o equilíbrio entre homogeneidade e heterogeneidade ser assegurado. A escolha das variáveis, na definição do perfil do grupo depende, naturalmente, da natureza do estudo. Para o desenvolvimento da técnica, é fundamental a presença de um moderador líder, mas que não deverá interferir na dinâmica do grupo. Cabe ao moderador promover a participação de todos os elementos do grupo, assegurando que não há dispersão em relação aos objectivos previamente definidos e verificando que não há a sobreposição de um dos participantes ao resto do grupo.

O *focus group* pode ser utilizado para pesquisa exploratória, para avaliar ou desenvolver uma actividade ou programa específico ou ainda, para perceber os efeitos das reformas educativas e formativas em termos de equidade e inclusão.

Na organização do *focus group* devem ser planeadas cuidadosamente todas as etapas do trabalho pois requer mais directividade que outras técnicas de investigação; reúne sujeitos diferentes e constitui-se como uma situação excepcional, quer para os elementos do grupo como para o moderador/investigador.

Morgan (1997) sugere que o *focus group* seja composto por seis a doze participantes, não se devendo trabalhar com mais de cinco grupos por projecto de investigação.

O investigador assume um papel de moderador, devendo estar atento para ir dando explicações claras e objectivas sobre o trabalho a ser desenvolvido. Para além disso deverá também conhecer as características dos diferentes elementos do grupo ou detalhes que favoreçam a interpretação e análise dos dados recolhidos.

As investigações de natureza qualitativa têm privilegiado a observação participante e/ou a entrevista individual no momento de definir as opções metodológicas. No entanto, como refere Morgan (1997), existe sempre a possibilidade de conciliar várias alternativas metodológicas que se complementem.

Considerando as questões anteriormente abordadas percebe-se que são necessários alguns cuidados na análise e interpretação dos dados recolhidos através do *focus group*. Quer isto dizer que a riqueza dos dados que podem ser reunidos através deste método exige do investigador procedimentos que assegurem a objectividade no tratamento e num maior aproveitamento possível das informações que tenham sido facultadas pelos participantes.

Mas, como todos os procedimentos metodológicos, o *focus group* tem vantagens e desvantagens. Das vantagens, segundo Galego & Gomes (2005) podemos enumerar: 1. flexibilidade; 2. rapidez na recolha de dados; 3. baixos custos; 4. possibilidade de conciliação com outras modalidades de investigação.

Por outro lado uma das suas desvantagens é estar sujeita às dispersões próprias do grupo e à interferência do investigador.

As entrevistas de *focus group* realizadas para este estudo, decorreram entre Novembro de 2011 e Janeiro de 2012 e foram gravadas em áudio (após devido consentimento), tendo sido feita, posteriormente, a respectiva transcrição escrita.

1.2.2. QUESTIONÁRIO

O questionário é uma técnica que se apoia numa sequência de questões escritas que se dirigem a um conjunto de sujeitos (inquiridos), e que podem referir-se às suas representações, opiniões, crenças ou ainda outras informações de carácter factual sobre eles ou sobre o meio. Pode por isso considerar-se uma técnica de observação não participante.

O questionário distingue-se da entrevista quando exclui a comunicação oral entre o investigador e os sujeitos; são assim considerados questionários de administração directa (o próprio inquirido regista as suas respostas). No entanto, quando os questionários são de administração indirecta (nos quais o investigador formula as questões e regista as respostas) acabam por funcionar de forma semelhante à da entrevista.

A preparação e realização de um questionário compõem-se de várias fases: 1. planeamento onde se vai procurar o âmbito do problema a estudar e consequentemente o tipo de informação que se pretende obter; 2. preparação do instrumento de recolha de dados onde se constrói o “corpo” do questionário, procurando conciliar os objectivos de conhecimento que o questionário propõe com o tipo de linguagem acessível aos inquiridos; 3. implementação do questionário, que tanto pode ser feita por administração indirecta como auto administrados. Esta última opção impõe mais cuidados nos pormenores de execução material do questionário; 4. análise de resultados em que se faz a codificação das respostas, o apuramento e tratamento da informação recolhida e a elaboração das conclusões principais a que o questionário tenha conduzido; 5. apresentação dos resultados que se concretiza, por exemplo, na redacção de um relatório de questionário.

Para este estudo, construiu-se um questionário com sete perguntas fechadas e apenas três de resposta aberta. Houve uma preocupação em elaborar um instrumento com poucas questões pois considerou-se que, no momento em que foi aplicado, seria o mais adequado para evitar desistências por parte dos formadores contactados.

Os questionários foram enviados por e-mail em Novembro de 2011 e os e-mails com os questionários preenchidos foram recebidos entre Janeiro e Fevereiro de 2012.

1.3. PROCEDIMENTOS

Segundo Gomez, Flores & Jiménez (1996) os dados recolhidos constituem a “matéria-prima” que precisa de ser tratada de forma a conseguir-se a sua simplificação, selecção e organização, para se obterem os elementos manuseáveis que permitiram fazer leituras, interpretações, chegar a resultados e a conclusões. Pode dizer-se que o tratamento dos dados é uma das tarefas mais difíceis na investigação qualitativa.

Os dados em estado bruto (Bell, 1997) provenientes das entrevistas *focus group* realizadas, necessitam, após a sua transcrição de serem sistematizados como referem Bogdan & Biklen (1994), para, por um lado aumentar a sua compreensão e por outro

permitir a apresentação desses materiais a outros. Como designa Vala (1986) o *corpus* de análise foi sujeito à técnica de análise de conteúdo, com a categorização e codificação de dados para podermos passar aos processos de descrição e interpretação. Segundo o autor, a análise de conteúdo é uma técnica que “ exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados” (Vala, 1986, p. 103). Neste ponto do trabalho procurar-se-á mostrar a explicitação dos procedimentos para validar e tornar fidedignas as informações que se apresentam.

Assim, foram, cuidadosamente, lidas as transcrições das entrevistas integrando nas unidades de codificação previamente definidas, as unidades de contexto (neste trabalho optou-se pelas unidades que são constituídas, de acordo com Vala (1986, p. 114) por “ a palavra, a frase ou ainda um item ou por o tema ou a unidade de informação.” Este processo de categorização permite ao investigador identificar e analisar rapidamente os indicadores que descrevem um conceito.

Como já foi referido, os questionários tinham perguntas fechadas e perguntas abertas. Pela simplicidade da sua estrutura e o número de participantes tornou a leitura dos dados bastante acessível. Para facilitar a análise dos dados foram elaborados gráficos. As perguntas abertas foram sujeitas a uma análise de conteúdo.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS *FOCUS GROUP* AOS CANDIDATOS

Com as entrevistas pretendeu-se perceber qual a Orientação da INO face às expectativas dos estrangeiros provenientes dos PALOP, tendo para isso sido formulados os seguintes objectivos, conforme Anexo 2:

1. Conhecer o que esperam os estrangeiros, provenientes dos PALOP, têm quando se inscrevem na INO;
2. Identificar as dificuldades que têm para conseguirem obter a certificação, através de Processo RVCC.
3. Verificar as alterações ocorridas, nos domínios pessoal, sociocultural e profissional após a obtenção da certificação

Pareceu pertinente conhecer o nível de escolaridade “de entrada” de cada um dos candidatos. Assim, nas respostas à pergunta sobre qual o último grau de ensino frequentado, todos os entrevistados, excepto um, referiram possuir certificação escolar inferior ou igual ao 9º ano (tendo a maioria, uma certificação escolar equivalente ao actual 6º ano) e cinco já frequentaram o sistema de ensino português mas nenhum concluiu com aproveitamento o último ano frequentado, como podemos verificar em alguns exemplos de respostas⁵: (...) *cheguei a andar no 7º ano mas eu não gostava daquilo, (...) deixei a escola (...)* (E1) ; *Eu só tinha a 4ª classe, que fiz lá... (...)* (E2); *Eu fiz o 6º ano em Cabo Verde.* (E3); *acabei o 6º ano em Cabo Verde.* (E4); *Eu frequentei o 8º ano em Portugal...* (E7); *Eu fiz o 6º ano em Angola...* (E9); *Eu também fiz o 6º ano em Angola, mas cá nunca fui à escola.* (E10); *Eu andei na escola em Portugal. O último ano em que andei (...) acho que cheguei a andar no 9º ano (...)* (E11); *Eu frequentei o 11º ano já cá em Portugal (...)* (E6). Um dos candidatos obteve certificação escolar de nível básico, em Portugal, através de Processo RVCC B3 *Eu tinha o equivalente ao 6º ano que fiz lá em Moçambique e depois cá em Portugal fiz o 9º ano pelo Processo RVCC.*

⁵ Manteve-se fidelidade à expressão oral dos entrevistados.

Quando procurámos perceber quais as motivações que levaram os entrevistados a inscreverem-se num CNO acabamos por perceber que, para além do incremento de conhecimentos nos casos dos mais velhos - *Os meus filhos me disseram para vir... eles têm estudos e então queriam que a mãe deles também tivesse mais estudos... eles dizem que é melhor para mim... (E5)* ou *eu achei que devia aproveitar o meu tempo e estudar, que o saber não ocupa lugar... (E14)*, a intenção de conseguir um instrumento que lhes permita melhorar as condições laborais é, sem dúvida a principal razão. Podemos perceber isso por exemplo nas seguintes respostas: *Ter estudos é importante para conseguir um emprego melhor... (E1); Eu sou novo... há muita coisa que eu quero fazer mas sem estudos não consigo... (E3); (...) eu faço limpeza desde que vim... é um trabalho muito duro... acho que se tiver mais estudos posso trabalhar noutra coisa..." (E4); Eu ainda sou nova e quero arranjar emprego melhor mas para isso precisa ter mais estudo. Só com o 6º ano não consigo... (E7); Eu acho que se tiver mais estudos consigo arranjar um trabalho melhor... eu tenho senhoras, faço limpeza... mas eu queria mesmo era trabalhar com criança, daqueles pequeninhos, num infantário. (E9).*

Relativamente às dificuldades sentidas todos eles mostram, com relutância, que a língua portuguesa é um factor determinante para o desenvolvimento do Processo, e que o facto de terem dificuldades quer na escrita, quer na oralidade, acabou por dificultar a validação de competências nas outras áreas. Podemos verificá-lo, por exemplo: *Pois... só foi chato essa parte... a cena dos erros... e não era só o professor A... a professora C também chateava a gente se a gente dava erros... isso foi complicado... (E1); Para mim foi difícil sim... os professores tinham de explicar as coisas a mim... assim, doutra maneira... para eu entender melhor... e depois para escrever... tinha que me ajudar também... nos erros e isso. (E2); (...) às vezes ficava difícil perceber algumas coisas e depois também ter que explicar as coisas assim por escrito... ficava difícil... mas o professor A ajudava a gente... ajudavam todos... (E4); Eu tinha alguma dificuldade em perceber o que queriam. Às vezes fazia o trabalho e depois o A ou a S diziam que não podia ser assim e me explicavam doutra maneira. Assim eu já percebia. (E5); Sim, eu percebia as perguntas, mas depois quando tinha que explicar a coisa ficava mais difícil... e eu escrevia e os formadores me faziam repetir, e quando falavam comigo e*

me explicavam bem, aí eu percebia. (E7); Sim, e escrever também é difícil. Dou muitos erros e às vezes não explico bem assim... o que quero dizer. (E10); (...) e depois... às vezes era difícil porque o português é diferente... foi mais isso que foi difícil... (E13)

Quando questionados sobre as áreas em que sentiram mais facilidade em validar, a “Matemática para a Vida” e a Cidadania e Empregabilidade” foram as mais referidas para os candidatos de nível B3 *(...) Para mim a matemática também foi o mais fácil. Eu uso nas minhas coisas. Só que nem sabia que sabia. Não pensava nas coisas (E1); Eu foi a matemática porque eu tenho que fazer contas para o dinheiro chegar lá em casa. Já me preocupava com os gastos, vejo sempre as facturas da luz e da água, e essas coisas assim.... (E5); Eu foi em Cidadania porque é uma área que eu me preocupo e durante toda a minha vida fui desenvolvendo actividades que me deram muita experiência...(E6); Eu também foi na matemática... uso mais as coisas que fizemos lá, na minha vida, no meu trabalho. (E10); Eu foi na matemática... eu não gosto de letras, prefiro os números... (E11); Eu foi a matemática... eu já faço muitas contas e cálculos e isso... (E12) e “Cidadania e Profissionalidade” a área de competência chave mais facilmente validada no Nível secundário: *Foi cidadania... os temas que tinham que ser trabalhados são coisas que eu faço ou que fiz ao longo da minha vida... vida associativa, sindicato, direitos e deveres... são coisas que me dizem muito. (E8); (...) foi na Cidadania. Por que falámos de coisas que eu já conhecia e assim... falámos das instituições, dos nossos direitos e deveres, falámos da reciclagem... eu já fazia...(E9)**

Quanto ao nível de acessibilidade do Processo as opiniões não são unânimes, se por um lado temos entrevistados que acharam o processo acessível: *Sim, foi acessível. (E2); Eu achei acessível... eram coisas do dia-a-dia que eu tenho que fazer sempre. Foi mostrar essas coisas que eu já sabia fazer.(E7); Eu achei acessível... Não tive assim dificuldades... (E11)* outros admitiram que o Processo não foi fácil: *Para mim foi um bocadinho difícil... eu já não ia à escola há muitos anos e agora voltar a estudar... foi um bocadinho difícil sim... (E5); O Processo do 12º ano é um processo complexo. Eu tive que fazer acompanhamento que os formadores fazem é muito importante. (E8); Às vezes foi um bocadinho difícil sim... (E10); Não foi assim muito fácil... foi preciso muito trabalho, muita pesquisa, fazer e voltar a fazer...(E13).*

Quando questionados sobre se a Certificação Escolar obtida permitiu melhorar as condições profissionais, e em caso afirmativo se isso se reflectiu nas condições socioeconómicas, todos (excepto um *Pouco tempo depois de acabar o 9º ano abriu uma vaga para um trabalho melhor lá na firma... e eu consegui o lugar. Já tinha muito tempo lá mas ter o certificado ajudou(...) Melhorou, principalmente as condições de trabalho. Estou mais perto de casa e isso acaba por poupar tempo e dinheiro. Estou melhor agora sim...* (E8)) os entrevistados afirmaram que não tinha havido qualquer alteração a estes dois níveis mas houve um aumento da auto-estima e uma valorização pessoal, mesmo por parte de pares: (...) *ainda não, mas agora já me sinto melhor quando ando a tentar...* (E1); *Eu não esperava isso... já não tenho idade para mudar. Mas também sinto bem, agora posso dizer aos meus filhos que eu também estudei... é bom.* (E2); *Não, ainda não. Mas quando houver uma vaga para outra coisa lá na empresa já posso concorrer.* (E4); *sim (...) já não sinto aquela inferioridade eu sentia por só ter a 4ª classe...* (E5); *Eu tou desempregado... por enquanto ainda não tem vantagem, mas daqui a uns tempos... quem sabe?* (E6); *Eu também continuo no mesmo trabalho, mas agora já tenho respondido a anúncios que pedem o 9º ano (...) eu agora acredito mais em mim.* (E7); (...) *ainda continuo tudo na mesma.(...) tenho orgulho de ter conseguido.* (E10); *Eu também continuo desempregado...(...) eu sempre gostei de estudar... agora sinto que acabei um ciclo.* (E13);

À questão relacionada com a intenção de prosseguir os estudos as opiniões dividem-se, apesar de a maioria achar que esse é um cenário improvável, seja por dificuldades de tempo: *Eu também não. Não tenho tempo para fazer curso e o RVCC é complicado.* (E2); *Eu para já não... não tenho tempo. O trabalho, os filhos, a casa... é muita coisa. Não há tempo.* (E4); *Eu não... já fazer este sabe Deus... não... casa, filhos, trabalho... é muita coisa...* (E5); seja por acharem que por enquanto a certificação obtida é suficiente: (...) *gostava de concretizar o meu sonho de seguir Direito... mas agora não... para já a prioridade é arranjar um trabalho... depois logo se vê.* (E6); *Para já não... estou satisfeito com o que consegui até agora.* (E8); *Para mim chega assim...* (E9); *mas eu também não posso, com o meu trabalho não dá. Olha fico assim... que já está bom.* Há alguns que pretendem continuar o percurso de educação/Formação mas com a frequência de um curso EFA: *“A L falou desses cursos mas eu quero arranjar trabalho e*

com os horários dos cursos não dá... eu preciso de trabalhar... se houver em assim com as aulas à noite... pode ser... eu gostava. (E11); Eu quero continuar... já estou a tirar curso lá na Pontinha... quando acabar fico com o 12º e com certificado de pasteleiro... e depois ainda quero tirar mais cursos de formação, tudo nessa área, de hotelaria e restauração. (E12); Agora estou a fazer um curso de técnico administrativo... (...) mas ir para a faculdade não. (E13); Eu quero fazer o 12º ano... mas não sei... não é fácil..." (E7); Eu quero fazer um curso... um curso para fazer o 12º ano e aprender uma profissão. Já falei com a L, eu quero ser mecânico. Ela vai me dizer onde posso ir fazer.(E3); e há um entrevistado que não sabe ainda o que vai fazer, e que procurou a orientação da TDE para com ele definir o seu Plano de Desenvolvimento Pessoal: Eu ainda não sei. Vim falar com a L mas ainda vou pensar (E1).

Quando é pedida uma avaliação global do Processo RVCC e da INO as respostas são unânimes. Todos acharam que é um processo positivo para quem não teve oportunidade de concluir um nível de escolaridade no passado: *É bom... (E1); É uma coisa boa, a gente pode voltar a estudar (...) (E2); (...) acho muito bem... se não fosse assim eu nunca teria voltado a estudar. (E5); (...) estas iniciativas são muito importantes porque dão mesmo a oportunidade a quem não pode, de continuar a estudar... espero que continue pois ajuda muitas pessoas. (E6); É muito importante... eu por exemplo... se não me tivessem dado esta oportunidade não poderia ter continuado a estudar e a fazer o que fiz... (E8); É bom haver estas coisas... se não nós não podíamos continuar a estudar assim... (E10); eu também acho... se não fossem essas oportunidades as pessoas não podiam concretizar os seu sonhos. (E13).*

2.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Da análise dos questionários aplicados aos formadores, para identificar os problemas por eles sentidos e levantados pela diversidade linguística destes candidatos, pode verificar-se o seguinte:

1. O maior número de formadores inquiridos (oito num total de 13) foi das áreas de Linguagem e Comunicação (Nível Básico) e de Cultura, Língua e Comunicação (nível secundário) áreas onde há uma validação de competências em Língua Portuguesa, directa, conforme podemos ver no gráfico seguinte:

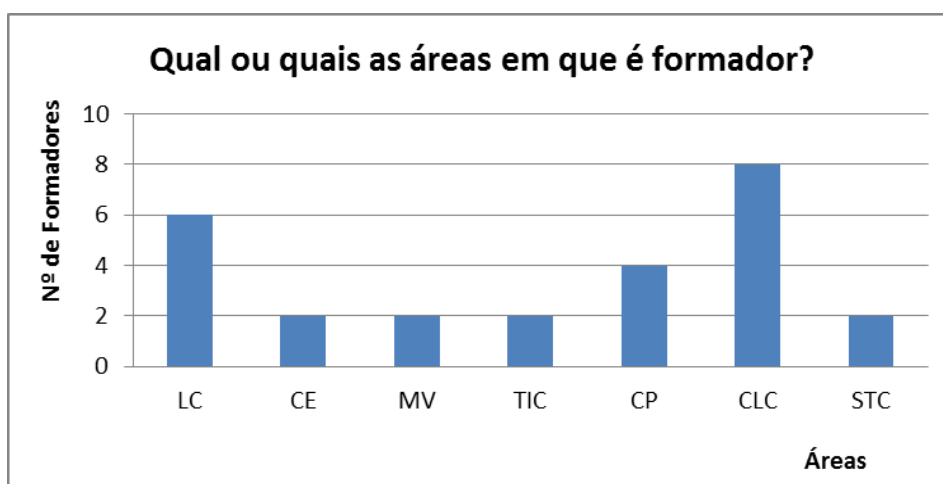


Gráfico 1: Número de Formadores por Área de Competência-chave

2. Todos os formadores inquiridos foram formadores de mais do que um candidato estrangeiro oriundo dos PALOP.

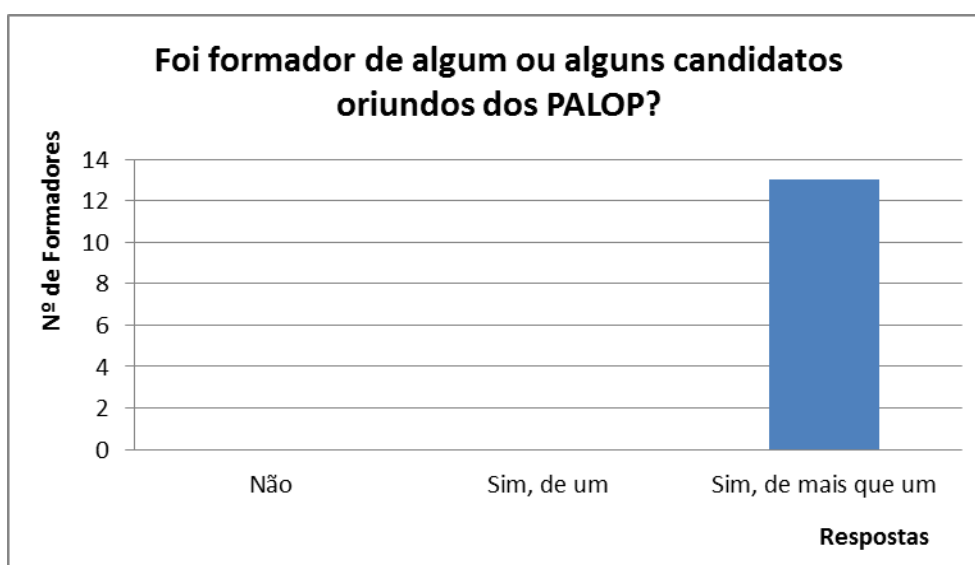


Gráfico2: Nº. de formadores com nenhum, um ou mais do que um candidato oriundo dos PALOP

3. Em relação ao grau de motivação destes candidatos as respostas dos formadores variaram entre “sim vários” e “sim, todos”:

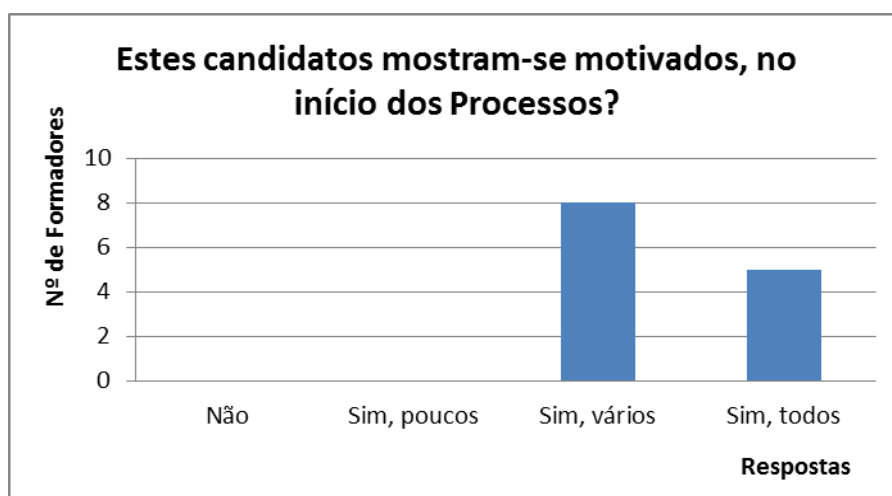


Gráfico 3: Resposta dos formadores quanto ao número de candidatos motivados, no início do Processo

4. Quando questionados sobre os níveis de motivação durante o processo onze formadores responderam que baixava enquanto dois consideraram que esta se mantinha.

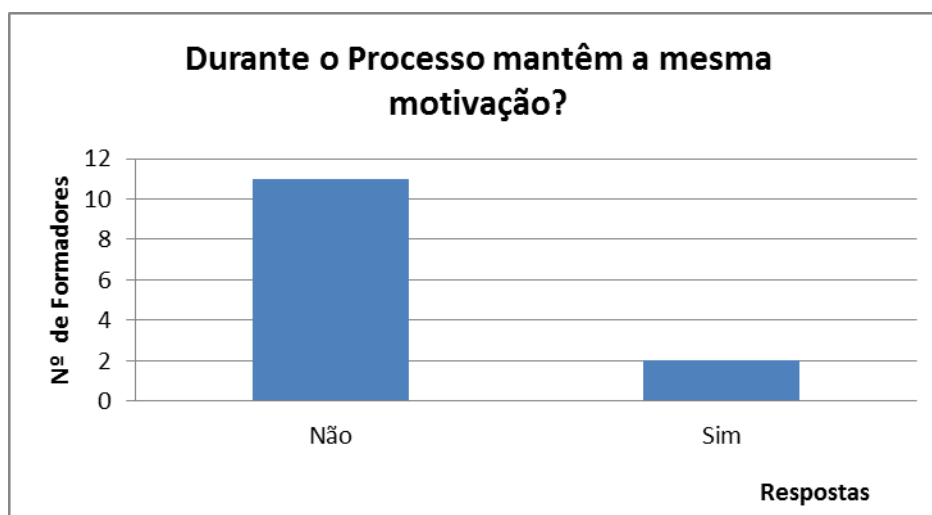


Gráfico 4: Opinião dos formadores quanto à manutenção da motivação dos candidatos durante o Processo RVCC

5. As justificações dadas pelos formadores para estas respostas prendem-se, no caso dos que sentem perda de motivação durante o Processo, com as dificuldades encontradas devido aos poucos conhecimentos na Língua Portuguesa e ao tempo que demoram para concluir o Processo, como podemos verificar por algumas respostas (Anexo 2): *Dificuldades sentidas em LP que depois prejudicam as outras áreas* (I1); *Estes candidatos apresentam bastantes lacunas em Língua Portuguesa* (I5); *Os candidatos demoram muito tempo a validar competências* (I2); *Estes candidatos precisam de mais tempo para tarefas semelhantes* (I4). Os dois formadores que consideraram que o nível de motivação se mantinha ao longo do Processo justificaram assim as suas respostas: *O Processo é baseado nas aprendizagens que cada um faz ao longo da vida. Assim, cada um pode falar das suas experiências, independentemente da sua nacionalidade* (I9); *A ideia que tenho é que todos os candidatos passam por fases de desmotivação ao longo do processo, principalmente por acharem-no mais difícil do que tinham ideia inicialmente, no entanto julgo que vão arranjar estratégias para superar essas desmotivações* (I5).
6. Quando questionados se sentiram dificuldades, por parte destes candidatos em desenvolverem Processo, as respostas são maioritariamente “De vários” enquanto cinco formadores responderam que sentiram “De todos”, conforme gráfico seguinte:

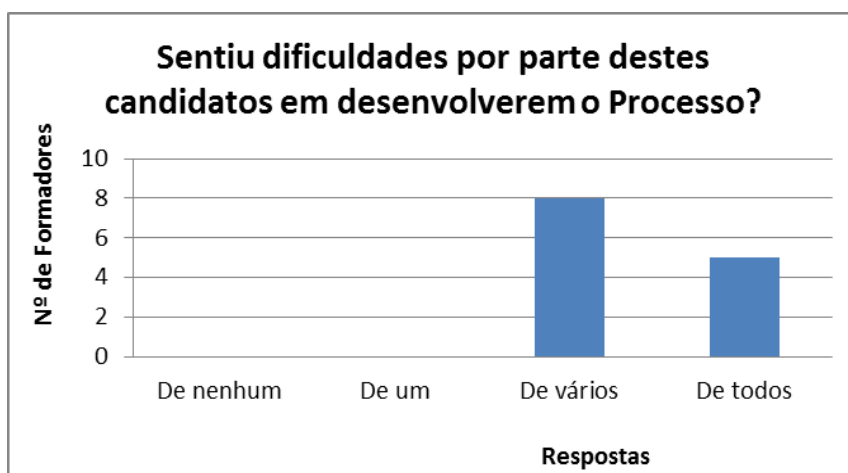


Gráfico 5: Quantidade de candidatos que sentiram dificuldades no desenvolvimento do Processo

7. Quando pedimos para informarem sobre o tipo de dificuldades encontradas as respostas apontam para identificação de maiores dificuldades ao nível da compreensão escrita e compreensão oral, sendo que a opção “Poucas” é apenas escolhida por um formador e a opção nenhuma não teve respostas.



Gráfico 6: Identificação dos níveis das dificuldades

8. À questão que pede aos formadores para darem a sua opinião sobre a adequabilidade da INO e dos Processos RVCC as respostas foram maioritariamente no sentido de que a INO é mais adequada para estes candidatos do que os Processos RVCC:

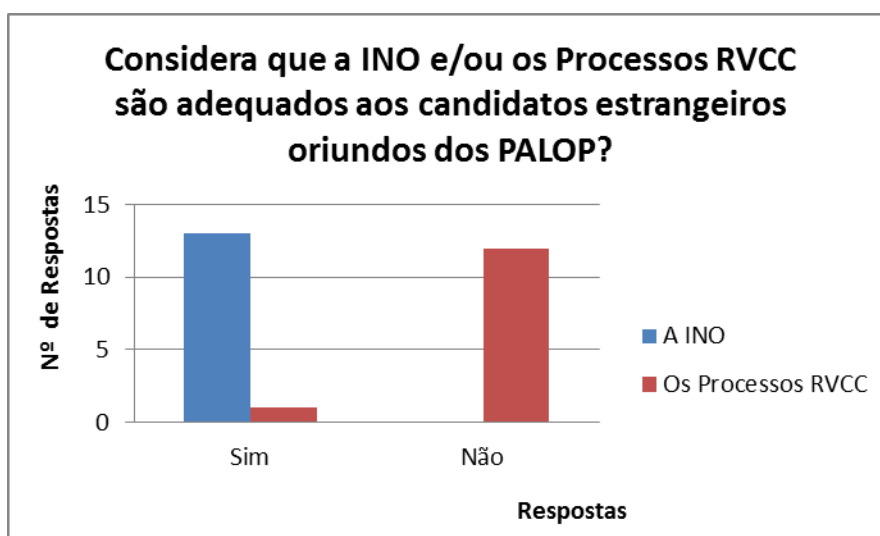


Gráfico 7: Maior adequabilidade da INO ou dos Processos RVCC para candidatos provenientes dos PALOP

9. Quanto às razões desta opinião, a maioria defende que a INO tem ofertas formativas mais diversificadas, com percursos de educação/Formação que são qualificantes: *Estes candidatos têm sérias dificuldades no domínio da língua portuguesa de modo que um EFA será mais adequado para os adultos (I9); A INO compreende cursos com forte componente prática pelo que será mais adequada, porque à partida não será tão exigente ao nível da interpretação dos mais variados temas (I5); A INO e em particular o RVCC tem como base de referência o cidadão ocidental e português (europeu) e o tipo de experiência que este vive e desenvolve. Mais ainda, o RVCC está também dependente do ensino formal que o candidato efectuou anteriormente o que mais coloca o cidadão PALOP em desvantagem (por exemplo na escrita. Atente-se o caso da variedade de português do candidato- e se o português é a sua primeira língua) (I2). Por outro lado quem defende que os Processos RVCC são mais adequados afirma (...) que um processo centrado nas competências adquiridas é ajustado a qualquer indivíduo que tenha em si um percurso profissional e pessoal diversificado e de certa forma preenchido, e portanto, julgo que os candidatos dos PALOP não serão de todo diferentes dos outros candidatos, com a ressalva de algumas dificuldades que noto apresentarem no domínio da Língua Portuguesa bem como dificuldades em responder a algumas evidências dos referenciais de competências chave por serem desajustadas do contexto social em que os indivíduos cresceram (I7).*
10. Quando pedimos aos formadores para indicarem elementos, que na sua opinião deveriam ser alterados nos Processo RVCC para os tornar mais adequados as respostas são no sentido de que deveria haver uma avaliação prévia do nível de conhecimento dos candidatos em Língua Portuguesa, *Os candidatos deveriam ser sujeitos a testes como os que se fazem nos cursos de línguas, para definir níveis e a partir daí poder estruturar-se formação (I4);* haver formação adequada e operacionalizada por entidades competentes para formandos e formadores: *Os formadores deveriam ter formação adequada a estas realidades, ter mais tempo disponível, mais apoio e acompanhamento por parte da ANQ (I13); Acho que este Processo deve ser acessível a todos, no entanto deveria haver mais apoio e preocupação por parte das entidades competentes, no sentido de promoverem e organizarem formação para os candidatos e formadores (I12); Acho que havia de haver entidades preocupadas com esta temática e que criassem oportunidades de formação a candidatos e equipas técnico- pedagógicas (I6).*

3. SÍNTESE GERAL

Uma das características do homem é o seu carácter social e socializante. Desde sempre a tendência é organizar-se em sociedade, criando relações de interdependência que facilitem a sua sobrevivência. E um dos factores que possibilita essa vivência comunitária é a comunicação, especificamente a comunicação possibilitada pela utilização da linguagem. Desta forma, a língua, como marca dessa capacidade e como marca de pensamento, desempenha uma função determinante na coesão e na organização social. Por outro lado, o desconhecimento da língua utilizada pela maioria dos membros de uma comunidade dificulta, naturalmente, a interação na mesma. No específico dos estrangeiros provenientes dos PALOP a barreira linguística é o primeiro obstáculo, entre muitos, com que se deparam.

As competências linguísticas assumem uma particular importância pois facilitam a criação e manutenção de relacionamentos com a população autóctone, aquisição de informação sobre oportunidades existentes em diversos domínios sociais, sejam elas culturais, económicas, laborais, etc. Assim, o sucesso escolar e/ou profissional depende do conhecimento que têm da língua de acolhimento.

Tomando como referência os objectivos deste estudo pode referir-se que:

1. Relativamente ao primeiro objectivo que pretendia *Identificar as dificuldades que os estrangeiros, provenientes dos PALOP, têm para conseguirem obter a Certificação Escolar através de Processo RVCC*, de acordo com os resultados apresentados a principal razão parece prender-se com as dificuldades sentidas no domínio da língua portuguesa quer na expressão escrita quer na expressão oral. Esta dificuldade parece estar na origem de outra: a desmotivação.

Neste sentido, Capucho (2008) refere que a progressão na aprendizagem depende da idade do aluno/formando, das línguas que conhece, da sua língua materna e especificamente, da sua proficiência em português.

2. Relativamente à identificação das *alterações ocorridas, nos domínios pessoal, sociocultural e profissional após a obtenção da certificação escolar*, os candidatos referiram o facto de se sentirem realizados, em termos pessoais, com esta conquista. No entanto não se verificaram alterações significativas nos outros domínios.

Esta situação vai ao encontro do referido por Cardoso (1996) quando compara o impacto das qualificações e certificações escolares, equivalentes em pessoas de diferentes grupos étnicos e sociais na continuidade dos estudos ou no acesso ao mercado de trabalho, que as minorias saem em desvantagem.

3. *Os problemas sentidos pelos formadores, levantados pela diversidade linguística destes candidatos*, prendem-se sobretudo com a necessidade de dispensarem uma atenção mais personalizada a estes candidatos. Essa atenção implica mais tempo de processo e consequentemente a necessidade de encontrar estratégias para ultrapassar as dificuldades encontradas. A desmotivação é outro dos problemas identificados.

Capucho (2008) defende que se deverá determinar o nível de proficiência em língua portuguesa, de cada aluno/formando, e que o acompanhamento pela equipa pedagógica deve ser feito de acordo com o nível de proficiência de cada um. Cabe aos formadores atenderem a esta diversidade e regerem-se por critérios de grande flexibilidade e terem em atenção o ponto de partida.

III PARTE: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A integração de estrangeiros provenientes dos PALOP em contextos de Educação/Formação é um processo complexo e como tal deveria envolver agentes diversos. Embora, aparentemente as relações mais imediatas se estabeleçam entre formador e formandos, em sessão de formação, também devem estar incluídos outros elementos, tais como entidades reguladoras da formação, tutelares e financiadoras. Além disso, ultrapassando os limites de espaços físicos, a integração dos formandos constitui um dever da sociedade em geral.

Há ainda muito trabalho a fazer para que a integração dos formandos de língua materna não portuguesa, e especificamente os estrangeiros provenientes dos PALOP (sujeitos deste estudo) possa ser bem-sucedida. As recomendações que se incluem neste trabalho baseiam-se, nos resultados da investigação realizada, em relatórios de estudos similares e também na experiência acumulada enquanto coordenadora de um Centro Novas Oportunidades.

Numa primeira parte apresento uma síntese das conclusões que podemos retirar do tratamento de dados realizada. Numa segunda parte incluo algumas recomendações que vão desde a intervenção individual a medidas mais globais.

1. CONCLUSÕES

Assim, da análise efectuada, parece poder concluir-se que:

- A maioria dos entrevistados possuía baixos níveis de escolaridade quando se inscreveu no CNO;
- A motivação que os leva a quererem fazer Processo RVCC prende-se sobretudo com a expectativa de que mais certificação permite encontrar trabalho ou um trabalho “melhor”;
- Os entrevistados não associam que as dificuldades na Língua Portuguesa, escrita e oral, são condicionantes no desenvolvimento dos Processos, não só nas áreas de LC e CLC mas também nas outras, uma vez que existem dificuldades de interpretação;

- Quanto ao grau de dificuldade do Processo RVCC quase metade dos candidatos (os mais velhos) admitiram que para eles foi difícil, enquanto para a outra metade, apesar das dificuldades com que se depararam na Língua Portuguesa, consideraram o Processo fácil;
- Apenas um dos entrevistados melhorou a sua situação profissional depois de ter obtido a Certificação Escolar, e consequentemente teve uma ligeira melhoria das condições económicas. Para todos, no entanto, a Certificação trouxe a componente de valorização pessoal e reconhecimento social, factores que consideram muito importantes;
- Poucos são os que pretendem dar continuidade à Educação/ Formação.
- Todos avaliaram a Iniciativa Novas Oportunidades no geral e o Processo RVCC, em particular, positivamente.
- Os formadores sentem que os candidatos começam os Processos muito motivados mas ao longo do desenvolvimento do trabalho vão ficando desmotivados. Encontram, como justificação o facto destes candidatos demorarem muito tempo até conseguirem validar as competências necessárias à certificação, que isso se deve às dificuldades que apresentam na Língua Portuguesa (fundamentalmente na compreensão oral e expressão escrita);
- A INO pela sua maior oferta e diversidade formativa acaba por ser mais adequada a este público;
- Os formadores defendem que estes candidatos e as equipas técnico-pedagógicas que os acompanham deveriam ter mais apoio por parte de entidades competentes, para orientação, acompanhamento e desenvolvimento de formação especializada.

2. RECOMENDAÇÕES

Tal como acontece em crianças, referindo Silva & Gonçalves (2011, p. 168) “o ensino/aprendizagem do português tem de ser encarado como uma resposta efectiva para grupos de alunos que são diferentes na sua proficiência (...)”, também nos adultos e perante situações tão distintas deve atender-se às diferentes necessidades dos formandos. É então essencial “repensar alguns aspectos relacionados com o ensino/aprendizagem da língua portuguesa” (Silva & Gonçalves, 2011, p. 168), sem no entanto desvalorizar o trabalho que já vem sendo desenvolvido em várias escolas, que definem claramente objectivos e, segundo as autoras, “estratégias de diagnóstico e intervenção” Sugerem ainda a formação de docentes e de docentes formadores.

Considerando que os sujeitos analisados neste estudo encontram, nos seus percursos de educação/formação obstáculos idênticos aos vivenciados por crianças e jovens em contexto escolar, far-se-á um paralelismo entre estas duas realidades.

Assim, e assumindo a possibilidade de que as análises e materiais já desenvolvidos, neste âmbito por diversos estudos e investigações, podem constituir-se como pontos de partida para a concretização efectiva de boas práticas pegamos nos exemplos sugeridos pelo Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*⁶:

- I. Realização de uma caracterização sociolinguística dos alunos.
- II. Elaboração de testes diagnósticos em língua Portuguesa.
- III. Análise e interpretação dos resultados obtidos no teste diagnóstico.
- IV. Planeamento de actividades didácticas.

I. Caracterização Sociolinguística

A caracterização sociolinguística dos candidatos de PLNM constitui a primeira etapa de toda a intervenção e é fundamental para a compreensão das necessidades individuais e para a criação de medidas de suporte adequadas. Deverá ser responsabilidade dos CNO recolher informações sociolinguísticas no momento de ingresso dos candidatos PLNM. Para que isso seja feito de uma forma objectiva e transversal a toda a INO

⁶ Projecto de investigação criado para conhecer com rigor, e tratar adequadamente, a diversidade linguística existente nas nossas escolas. Foi desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional ([ILTEC](#)), uma associação privada sem fins lucrativos cujos associados são a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, a Universidade de Lisboa e a Universidade Nova de Lisboa.

dever-se-ia implementar uma ficha sociolinguística modelo (para ser aplicada a nível nacional).

Poderá essa ficha sociolinguística ser construída com base no *Portfólio Europeu de Línguas* (Anexo 6). Este instrumento, assumidamente de auto-avaliação contém diversos descritores que ajudam a delinear um quadro sociolinguístico muito completo, do utilizador.

II. Avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa

A avaliação diagnóstica é essencial para a correcta integração dos formandos uma vez que permite conhecer se o grau de domínio da Língua Portuguesa é suficiente para acompanhar os referenciais de competências chave ou, em caso negativo intervir pedagogicamente de forma adequada.

No entanto e uma vez mais, é necessário um consenso sobre a estrutura pretendida para a avaliação diagnóstica, isto é, orientações muito concretas sobre o que deve ser avaliado e como.

A proficiência sociolinguística, ao contrário do perfil sociolinguístico não pode ser analisada através da aplicação de um instrumento modelo, igual para todos os formandos. Neste caso há diversas variáveis, como a língua materna, o tempo de permanência em Portugal e os conhecimentos prévios de Língua Portuguesa, que devem ser consideradas.

Deveria existir uma matriz com os parâmetros exigidos para uma avaliação diagnóstica da proficiência em português de formandos PLNM. De acordo com sugestões do *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* a matriz deverá ter uma “descrição dos objectivos da actividade diagnóstica, de uma explicação das diferentes competências que podem e devem avaliar, bem como das variáveis que devem ser levadas em consideração e de exemplos de testes avaliativos.” Na sequência desta sugestão torna-se fundamental a organização de acções de formação sobre avaliação diagnóstica, para os formadores que trabalham com formandos provenientes dos PALOP.

III. Análise e Interpretação dos resultados da avaliação diagnóstica

Esta é uma tarefa complexa pois exige a determinação do ponto de aprendizagem em que o formando se encontra, identificando os conhecimentos que tem e as dificuldades que sente. É por isso importante avaliar-se o desempenho dos formandos, quer ao nível da compreensão quer da produção, oral e escrita. Torna-se por isso importante que os formadores disponham de instrumentos de análise próprios. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Anexo 7) e o *Portfólio Europeu de Línguas* podem ser bons pontos de partida para o desenvolvimento e elaboração destes instrumentos.

IV. Interpretação das Produções Linguísticas dos formandos

Para que possam fazer uma interpretação adequada é importante que os formadores conheçam as características gramaticais de línguas faladas pelos formandos, das características sociolinguísticas das escolas nos diferentes PALOP e das especificidades das respectivas comunidades imigrantes.

V. Factores Internos e Externos na aquisição da Língua não Materna

Quando se trata do ensino aprendizagem de uma língua não materna é comum assistirmos a uma sobrevalorização da influência da língua materna no processo. No entanto podem ter-se em consideração outros factores que influem na aprendizagem, nomeadamente as características socioculturais e económicas dos formandos e o estatuto sociocultural de ambas as línguas.

Como factores internos pode destacar-se o papel que têm as características individuais de cada formando como por exemplo o género, a idade, as suas motivações e aspectos da sua personalidade.

Em síntese, a integração em contextos de educação/formação de formandos para quem o português não é língua materna exige uma reflexão e o desenvolvimento de trabalho articulado em que projectos, resultados e progressos possam ser partilhados de forma a proporcionar, consequentemente, uma melhoria das condições socioeconómicas e culturais dos estrangeiros provenientes dos PALOP e simultaneamente nos enriqueçam com as suas próprias identidades culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*.

Lisboa: Editorial Presença

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*.

Porto: Porto Editora

Capucho, M. F., (2008), Língua, expressões linguísticas e diversidade cultural, In Lages, M. F. & Matos,, A. T. (Orgs) *Percursos de interulturalidade- raizes e estruturas, Vol I*. Lisboa: ACIDI

Cardoso, C. M. (1996). *Educação multicultural- percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da Escola*. Lisboa: Educa.

Censos 1997, recuperado a 12, agosto, 2011 de http://ine.gov.mz/censo2007/censos_dir/recenseamentogeral.

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In *Revista Portuguesa de Educação*(VVol. 16, Cap. 2, pp. 221-236) Minho: CIEd- Universidade do Minho

Comissão Europeia (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas, recuperado a 13, julho, 2012 de www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf

Constituição da República Portuguesa- VII Revisão Constitucional (2005).

Cooper, A. M. ,(1990), Fallacyof a single model for school achievement: Considerations for ethnicity. *Sociological Perspectives*, 33,159-184.

Correia, A. & Cabete, D. (2002). “O valor do que aprendemos ao longo da

nossa vida... e a importância do sistema português de reconhecimento, validação e certificação de competências”. In Isabel Silva *et al* (Orgs). *Educação e formação de adultos: Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA, 45-53.

Crane, D.,(ed., (1994)), *The sociology of culture*, Oxford, Blackwell.

Devereux, G. (1985), *Ethnopsychanalyse complémentaire*, Paris, Flammarion.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4aed). Porto: Porto Editora

Farmhouse, R., (2008), Nota de abertura, In Lages, M. F. & Matos,, A. T. (Orgs) *Percursos de interculturalidade- raízes e estruturas, Vol I*. Lisboa: ACIDI

Fischer, G., Conselho da Europa (2004), *Portfólio europeu de línguas*. Lisboa: Ministério da Educação

Gomes, M. (Coords) (2006). *Referencial de competências- chave para a educação e formação de adultos- Nível secundário*. Lisboa: DGFV.

Giddens, A.,(2001), *Sociology*, 4ª ed. Londres, Polity.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

Galego, C. & Gomes, A. (2005) Emancipação, ruptura e inovação: o *focus group* como instrumento de investigação. In *Revista Lusófona de Educação* (Vol 5, pp. 173-184). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

Conselho da Europa (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação

Gomez, G. R., Flores, J. & Jiménez, E. (1996)) *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe

<http://www.nova.edu/sss/QR/QR5-1/suter/html>

ILTEC (2005), *Diversidade linguística na escola portuguesa*, DGIDC . Lisboa: Ministério da Educação

Jornal Oficial da União Europeia (2007, Dezembro 05). Resolução do conselho sobre o seguimento do ano europeu da igualdade de oportunidades para todos (2007/C 308/01, p.1

Jornal Oficial da União Europeia (2011, Março 04). Conclusões do conselho sobre o papel do ensino e da formação na implementação da estratégia europa 2020 (2011/C 70/01, pp. 1-3. Recuperado em 08 agosto, 2011, de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm.

Le Boterf, G. (1995). *De la compétence- essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'organisations.

Leiria, I, Queiroga, M. J., Soares, N. V. (2005), *Português língua não materna no currículo nacional orientações nacionais: perfis linguísticos da população escolar que frequenta escolas portuguesas*. Recuperado a 12 de Janeiro de 2012 de http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/documentos/PLNM_perfis-linguisticos.pdf

Marques, I. G. (1985), Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola. Instituto da Cultura e Língua portuguesa (ed.) *Actas do congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, pp. 205-224.

Morgan, D. L. (1997) *Focus group as qualitative research* (2ª ed. Vol 16). London: Sage University Paper

OCDE, (2004) *Employment outlook*.

Ogbu, J. U., *Schollteacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

Pereira, D., (2006), *Crioulos de base portuguesa*. Lisboa: Caminho

Pereira, D.,(2002-2004), Terra de migrações, In *Atlas de Portugal*, recuperado a 11, agosto, 2011 de <http://www.institutocamoes.pt/cvc/hlp/geografia/crioulodebaseport.html>.

Pliássova, I. V. (2007). As principais dificuldades em língua portuguesa- o caso dos aprendentes ucranianos. In Ançã, M. H. (coord) *Aproximações à língua portuguesa*. Aveiro CIDTFF Universidade de Aveiro, pp. 35-24

Recuperado em 05 Dezembro, 2011, de http://www.slis.ualberta.ca/cap02/Kristie/focus_group_paper.htm

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença

Saumure, K. (2001). Focus group- An Ovrvieiw.

Recuperado em 07 de Janeiro de 2012, de http://www.slis.ualberta.ca/cap02/kristie/focus_group_paper.htm

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (2001). *Uma visão global sobre as ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento. p. 11

Silva, I. M., Leitão, J. A., Trigo, M. M. (2002). *Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade*. Lisboa: ANEFA.

Silva, M., C. V. & Gonçalves, C., (2011), *Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*, Lisboa, ACIDI, IP.

Soares, L. (1999), “Aprender a linguagem da escola caminho para uma cultura de sucesso”., In *IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Faro: Universidade do Algarve, pp. 83-98

Suter, E. A. (2004). *Focus Group* in ethnography of communication: Expanding topics of inquiry beyond participant observation.

Tharp, R. G., (1989), Psychoculturalbvariables and constants: Effects on teaching and learning in schools. *American Psychologist*, 44, pp.349-359.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). A Análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento. pp. 507-535

Zafirian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.

ANEXOS

ANEXO 1- REFERENCIAIS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

ANEXO 2- GUIÃO DA ENTREVISTA

ANEXO 3- ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA

ANEXO 4- TRATAMENTO DE DADOS QUANTITATIVOS- QUESTIONÁRIO

ANEXO 5- ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS

ANEXO 6- *PORTFÓLIO* EUROPEU DE LÍNGUAS

ANEXO 7- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

