

DM

Os Processos Pedagógicos nos Ambientes de Educação e Formação de Adultos

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Sofia Camacho Spínola

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

janeiro | 2021

Os Processos Pedagógicos nos Ambientes de Educação e Formação de Adultos

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Sofia Camacho Spínola

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica

ANA SOFIA CAMACHO SPÍNOLA

**OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NOS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO DE ADULTOS**

Fevereiro 2021

Funchal

ANA SOFIA CAMACHO SPÍNOLA

**OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NOS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO DE ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: José Paulo Gomes Brazão

Agradecimentos

A elaboração de um trabalho desta importância não teria sido possível sem o apoio e esforço coletivo de muitas pessoas, nomeadamente dos Professores Doutores da Universidade da Madeira - UMA/ PT. Ao meu orientador, Professor Doutor José Paulo Brazão, agradeço toda a dedicação, empenho, acompanhamento, e orientação durante a realização deste trabalho. Saliento ainda, todo o seu apoio, profissionalismo e confiança neste trabalho de pesquisa.

À SociohabitaFunchal, em especial a Dra. Mara Silva por estar sempre disponível a partilhar os seus conhecimentos sobre os cursos EFA e ao Dr. Filipe Rebelo por estar sempre disponível e por ter possibilitado que este trabalho fosse realizado. Agradeço ainda a todos os formandos e formadores, em especial à professora Gorete, pelo apoio e proatividade em colaborar e participar no meu trabalho.

À minha colega de curso Deolinda Freitas, que foi incansável em vários aspetos e por todo apoio, dedicação e partilha de conhecimento que partilhou ao longo do trabalho.

À minha família e amigos pelo eterno incentivo e apoio ao longo deste percurso.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram e que me apoiaram para que esse estudo finalmente se concretizasse.

Dedicatória

A Deus, por estar sempre presente a iluminar a minha caminhada pela vida, ideias e inspirações, dando força para progredir e prosseguir na minha carreira profissional.

À minha família, que são os meus alicerces, por entenderem a minha ausência e por me incentivarem a adquirir novos conhecimentos.

Aos formadores e formandos que contribuíram para a concretização desta investigação e por todo o apoio e disponibilidade demonstrada.

Resumo

Este trabalho centra-se no estudo dos Processos Pedagógicos nos Ambientes EFA (Educação e Formação de Adultos), refletindo-se sobre a linha de pesquisa da inovação pedagógica e sobre uma reflexão da metodologia de ensino e aprendizagem adotada nestes cursos, tendo como objetivo investigar e observar se existe inovação nas práticas pedagógicas nos cursos EFA.

No século XXI, é cada vez mais valorizada a aprendizagem ao longo da vida, sendo necessário conseguir dar resposta às exigências e interesses da sociedade, daí a importância dos cursos EFA.

A educação não formal, por vezes denominada “informal”, ainda se encontra em amadurecimento (construção). Esta considera que os indivíduos aprendem a socializar com os amigos, família, no local onde residem e/ou com o meio envolvente, tendo sempre presente a cultura e os valores que são herdados nesses contextos, partilhando e vivenciando experiências no dia-a-dia. Os ambientes onde ocorre a educação não formal são muito interativos, espontâneos e são construídos em grupo, existindo uma grande troca de saberes.

Esta pesquisa está dividida em três partes. A primeira é referente aos termos que servem como referencial teórico, de modo a entender os princípios envolventes dos Cursos EFA. A segunda parte incide sobre a metodologia abordada nesta pesquisa que será realizada a partir de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, através de técnicas como a observação participante e entrevistas não estruturadas. Será descrito também o campo de estudo, as vivências etnográficas, os relatos dos indivíduos e a análise dos dados obtidos com a finalidade de investigar aquilo que foi observado e de que forma influenciou os processos de aprendizagem significativa. No campo de estudo observado, a maior parte dos formandos tomaram conhecimento dos Cursos EFA através dos Programas “Novas Oportunidades”, divulgados pelos seus assistentes sociais. Os que tomaram a iniciativa em ingressar nestes cursos acabaram por contactar a própria escola e solicitar informação sobre os requisitos necessários à inscrição no curso. Este tipo de formação objetiva pretende aumentar e melhorar as qualificações a nível pessoal e social dos formandos, reduzindo assim a exclusão social correspondente de uma melhor resposta às necessidades emergentes da comunidade. A terceira parte é uma reflexão do tratamento

de dados com base na observação em campo e em conversas informais com os formandos. Em síntese, esta investigação pretende repensar a formação contínua e recorrer a um processo de ensino-aprendizagem numa prática pedagógica inovadora.

Palavras-chave: Cursos de Educação e Formação de Adultos, Ambientes Pedagógicos, desenvolvimento comunitário, (re)inserção social, Inovação pedagógica.

Abstract

This work focuses on the study of Pedagogical Processes in EFA Environments (Adult Education and Training), reflecting on the research line of pedagogical innovation and on a reflection on the teaching and learning methodology adopted in these courses, aiming to investigate and observe if there is innovation in pedagogical practices in EFA courses.

In the 21st century, lifelong learning is increasingly valued, and it is necessary to be able to respond to the demands and interests of society, hence the importance of EFA courses.

Non-formal education, sometimes called “informal”, is still maturing (construction). This considers that individuals learn to socialize with friends, family, where they live and/or with the surrounding environment, always bearing in mind the culture and values that are inherited in these contexts, sharing and living experiences on a daily basis. The environments where non-formal education takes place are very interactive, spontaneous and are built in groups, with a great exchange of knowledge.

This survey is divided into three parts. The first refers to the terms that serve as a theoretical framework, in order to understand the principles surrounding the EFA Courses. The second part focuses on the methodology addressed in this research, which will be carried out from a qualitative research of an ethnographic nature, through techniques such as participant observation and unstructured interviews. The field of study, the ethnographic experiences, the reports of the individuals and the analysis of the data obtained will also be described in order to investigate what was observed and how it influenced the processes of significant learning. In the field of study observed, most trainees became aware of the EFA Courses through the “New Opportunities” Programs,

disseminated by their social workers. Those who took the initiative to enroll in these courses ended up contacting the school itself and requesting information about the requirements for enrolling in the course. This type of training aims to increase and improve the qualifications on a personal and social level of the trainees, thus reducing the corresponding social exclusion from a better response to the emerging needs of the community. The third part is a reflection of data processing based on field observation and informal conversations with trainees. In summary, this research aims to rethink continuing education and resort to a teaching-learning process in an innovative pedagogical practice.

Keywords: Adult Education and Training Courses, Pedagogical Environments, community development, social (re)insertion, Pedagogical innovation.

Résumé

Ce travail se concentre sur l'étude des processus pédagogiques dans les environnements EPT (éducation et formation des adultes), en réfléchissant sur la ligne de recherche de l'innovation pédagogique et sur une réflexion sur la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage adoptée dans ces cours, visant à enquêter et à observer s'il y a innovation dans les pratiques pédagogiques dans les cours d'EPT.

Au 21^{ème} siècle, l'apprentissage tout au long de la vie est de plus en plus valorisé, et il est nécessaire de pouvoir répondre aux demandes et aux intérêts de la société, d'où l'importance des cours d'EPT.

L'éducation non formelle, parfois appelée « informelle », est encore en train de mûrir (construction). Cela considère que les individus apprennent à socialiser avec leurs amis, leur famille, leur lieu de vie et/ou avec l'environnement qui les entoure, en gardant toujours à l'esprit la culture et les valeurs héritées dans ces contextes, en partageant et en vivant des expériences au quotidien. Les environnements où se déroule l'éducation non formelle sont très interactifs, spontanés et sont construits en groupes, avec un grand échange de connaissances.

Cette enquête est divisée en trois parties. La première fait référence aux termes qui servent de cadre théorique, afin de comprendre les principes entourant les Cours EFA. La

deuxième partie porte sur la méthodologie abordée dans cette recherche, qui sera réalisée à partir d'une recherche qualitative de nature ethnographique, à travers des techniques telles que l'observation participante et les entretiens non structurés. Le domaine d'étude, les expériences ethnographiques, les rapports des individus et l'analyse des données obtenues seront également décrits afin d'enquêter sur ce qui a été observé et comment cela a influencé les processus d'apprentissage significatif. Dans le domaine d'études observé, la plupart des stagiaires ont pris connaissance des cours EPT à travers les programmes « Nouvelles opportunités » diffusés par leurs travailleurs sociaux. Ceux qui ont pris l'initiative de s'inscrire à ces cours ont fini par contacter l'école elle-même et demander des informations sur les conditions d'inscription au cours. Ce type de formation vise à augmenter et à améliorer les qualifications sur le plan personnel et social des stagiaires, réduisant ainsi l'exclusion sociale correspondante d'une meilleure réponse aux besoins émergents de la communauté. La troisième partie est une réflexion sur le traitement des données basé sur l'observation de terrain et des conversations informelles avec les stagiaires. En résumé, cette recherche vise à repenser la formation continue et à recourir à un processus d'enseignement-apprentissage dans une pratique pédagogique innovante.

Mots-clés: Cours d'éducation et de formation des adultes, Environnements pédagogiques, développement communautaire, (ré)insertion sociale, Innovation pédagogique.

Resumen

Este trabajo se centra en el estudio de los Procesos Pedagógicos en Entornos de EPT (Educación y Formación de Adultos), reflexionando sobre la línea de investigación de la innovación pedagógica y en una reflexión sobre la metodología de enseñanza y aprendizaje adoptada en estos cursos, con el objetivo de investigar y observar si existe innovación en las prácticas pedagógicas en los cursos de EPT.

En el siglo XXI, el aprendizaje permanente se valora cada vez más, y es necesario poder responder a las demandas e intereses de la sociedad, de ahí la importancia de los cursos de EPT.

La educación no formal, a veces llamada “informal”, aún está madurando (construcción). Esto considera que los individuos aprenden a socializar con amigos,

familiares, donde viven y / o con el entorno que los rodea, siempre teniendo en cuenta la cultura y valores que se heredan en estos contextos, compartiendo y viviendo experiencias a diario. Los entornos donde se desarrolla la educación no formal son muy interactivos, espontáneos y se construyen en grupos, con un gran intercambio de conocimientos.

Esta encuesta se divide en tres partes. El primero se refiere a los términos que sirven de marco teórico, para comprender los principios que rodean los Cursos de EPT. La segunda parte se centra en la metodología abordada en esta investigación, la cual se llevará a cabo a partir de una investigación cualitativa de carácter etnográfico, a través de técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. También se describirá el campo de estudio, las experiencias etnográficas, los relatos de los individuos y el análisis de los datos obtenidos con el fin de investigar lo observado y cómo influyó en los procesos de aprendizaje significativo. En el campo de estudio observado, la mayoría de los aprendices conocieron los Cursos de EPT a través de los Programas de “Nuevas Oportunidades” difundidos por sus trabajadores sociales. Quienes tomaron la iniciativa de inscribirse en estos cursos terminaron contactando a la propia escuela y solicitando información sobre los requisitos para inscribirse en el curso. Este tipo de formación tiene como objetivo incrementar y mejorar las cualificaciones a nivel personal y social de los aprendices, reduciendo así la correspondiente exclusión social de una mejor respuesta a las necesidades emergentes de la comunidad. La tercera parte es un reflejo del procesamiento de datos basado en la observación de campo y conversaciones informales con los aprendices. En resumen, esta investigación tiene como objetivo repensar la educación continua y recurrir a un proceso de enseñanza-aprendizaje en una práctica pedagógica innovadora.

Palabras clave: Cursos de Educación y Formación de Adultos, Ambientes Pedagógicos, desarrollo comunitario, (re) inserción social, Innovación pedagógica.

Lista de siglas

ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQEF	Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
CNAEBA	Conselho Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGEP	Direção-Geral de Educação Permanente
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de Adultos
FNUD	Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases de Adultos
TIC	Tecnologias da informação e Comunicação
UE	União Europeia

Índice de figuras

Figura 1 - Aprendizagem significativa como assimilação cognitiva.....	41
Figura 2 - Aprendizagem subordinada	41
Figura 3 - Aprendizagem superordenada.....	42
Figura 4 - Aprendizagem Combinatória.....	42
Figura 5 - Organização das habilidades e competências dos Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional.	72

Índice de tabelas

Tabela 1 - Categorização da entrevista aos diretores	106
Tabela 2 - Categorização da entrevista à professora	108
Tabela 3 - Categorização das entrevistas aos formandos	110

Sumário	
Agradecimentos	iii
Dedicatória.....	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Résumé	vii
Resumen	viii
Lista de siglas	x
Índice de figuras	xi
Índice de tabelas	xii
Introdução.....	16
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
CAPÍTULO 1 – Organização da investigação	20
1.1. Problemática da investigação	20
1.2. Questões e objetivos da investigação	21
CAPÍTULO 2 – Inovação Pedagógica	22
2.1. Inovação Pedagógica	22
2.2. Inovação Pedagógica como Rutura Paradigmática.....	27
2.3. O Construcionismo	29
2.4. Inovação Pedagógica e Portfólio na Avaliação	31
2.5. O Portfólio	34
2.6. Conceção de Aprendizagem Significativa.....	38
2.6.1. Tipos de Aprendizagem Significativa	39
CAPÍTULO 3 - Educação Não Formal	44
3.1. História da Educação Não Formal	44
3.2. Educação de Adultos: abordagem histórica geográfica.....	45
3.3. Educação de Adultos em Portugal	51
3.4. Ambientes de Aprendizagem Inovadores na escola	58
3.5. Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Permanente	60
3.6. Transdisciplinaridade na Educação	63
CAPÍTULO 4 – Cursos de Educação e Formação de Adultos.....	68
4.1. Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).....	68
4.1.1. Contribuições dos cursos EFA.....	70
4.1.2. Objetivos e legislação	71

4.2. As Principais Atribuições da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional	73
4.3. Processos Pedagógicos nos Ambientes EFA	75
4.4. Mediação: conceito e evolução	77
4.4.1. Modelos de mediação	78
4.4.2. O papel do mediador pessoal e social dos cursos EFA	79
4.5. O papel do formador no curso EFA	82
4.5.1. Modelo alfabetizador	83
4.5.2. Modelo dialógico social	84
4.5.3. Modelo económico produtivo	85
PARTE II – METODOLOGIA	87
CAPÍTULO 5 - Natureza da Investigação	88
5.1. Abordagem metodológica	90
5.2. Estudo de caso	92
5.2.1. Descrição do campo de investigação	93
5.2.2. Missão, visão e valores	94
5.2.3. A equipa envolvente	97
5.2.4. Os sujeitos de estudo	98
5.3. Instrumentos de recolha de dados	99
5.3.1. Observação	99
5.3.2. Entrevista não estruturada	100
5.3.3. Análise documental	101
5.4. Técnicas de análise de dados	102
5.4.1. Análise de conteúdo	103
5.4.2. Triangulação	104
CAPÍTULO 6 – Apresentação e Análise dos dados	106
6.1. Análise de conteúdo das entrevistas	106
6.1.1. Análise de conteúdo da entrevista aos diretores	106
6.1.2. Análise de conteúdo das entrevistas à professora	108
6.1.3. Análise de conteúdo das entrevistas aos formandos	109
6.2. Triangulação dos dados	112
6.2.1. A importância e expectativas dos formandos quanto à formação de adultos	112
6.2.2. A transdisciplinaridade dos temas de vida	115
6.2.3. Competências a desenvolver através dos temas de Vida	117

6.2.4. Os Curso EFA são uma prática Inovadora?.....	119
Parte III - Apresentação e tratamentos de dados	122
Considerações finais	125
Referências	128
APÊNDICES	132
Apêndice 1 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos diretores.....	132
Apêndice 2 - Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora.....	135
Apêndice 3 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos formandos.....	137

Introdução

Esta dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado de Inovação Pedagógica, tendo como temática “Os Processos Pedagógicos nos Ambientes de Educação e Formação de Adultos”. Esta linha de pesquisa aponta para a promoção da inovação na educação e a prospeção do futuro escolar, onde atualmente, há a emergência de novas aprendizagens e construção de conhecimentos ao longo da vida.

No primeiro capítulo, é abordado a questão e os objetivos da investigação. Este estudo visa encontrar Inovação nas práticas educativas para romper com o atual paradigma fabril que sistematiza a educação nos dias atuais, propondo um novo modelo educacional no qual o aluno é agente construtor, enquanto o professor assume o papel de mediador.

No segundo capítulo, é abordado o tema da Inovação Pedagógica, Ambientes Inovadores, o Construcionismo e a Aprendizagem Significativa, pois numa sociedade globalizada, onde a informação se expande e difunde a um ritmo acelerado, o conhecimento e os saberes desenvolvem-se, e tornam-se mais completos e complexos, exigindo desta forma uma escola que acompanhe este desenvolvimento.

No terceiro capítulo, é abordado a Educação Não Formal, a história de Educação/Formação de Adultos e quais os desafios face às novas tecnologias. Foi pertinente fazer uma análise das políticas de educação de adultos e revelar os períodos que destacaram o desenvolvimento de duas propostas distintas: a Educação Permanente e a Aprendizagem ao Longo da Vida.

No quarto capítulo, é abordado o tema dos Cursos EFA, recorrendo à explicação dos processos pedagógicos. Este capítulo aborda ainda qual o papel do formador e dos formandos, a transdisciplinaridade e as competências a desenvolver ao longo da vida.

No quinto capítulo, é apresentado o estudo empírico que foi realizado através de um trabalho de natureza qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo de fontes documentais escritas e à realização de entrevistas a formandos e formadores, de modo a obter o contributo e a sua perceção sobre os Cursos EFA. Desta forma, é pretendido dar visibilidade e compreensibilidade às práticas e experiências existentes para caracterizar e compreender a Educação de Adultos.

No sexto capítulo, está apresentado a análise de conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas e a triangulação dos mesmos. Foram efetuadas várias entrevistas, sendo que duas delas foram feitas ao diretor da escola e ao diretor da SociohabitaFunchal. Além destas foram ainda realizadas entrevistas a alguns formandos e a uma formadora.

Esta visão dos cursos EFA é muito inovadora e proporciona ambientes que valorizam as habilidades pessoais de cada formando, possibilitando a integração na sociedade e dando oportunidade de igualdade perante o sistema regular de ensino.

Uma das maiores dificuldades dos formandos é a superação das novas aprendizagens e das suas limitações. Estes elementos são importantes para o processo de implementação, pois existem inúmeras perspectivas, como por exemplo a inserção igualitária na sociedade, tendo estas como objetivo que os formandos possam aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso.

O motivo de participação de uma forma geral é destacado pela relação de proximidade que direciona para inclusão na sociedade. O desempenho é fundamental para desenvolver as competências que contribuirão para resolver as fragilidades existentes.

Em relação aos fatores de desistência de alguns formandos, estes dependem da motivação pessoal de cada indivíduo, uma vez que se trata de um curso opcional e no qual os formandos têm o livre arbítrio para romperem com a formação caso não vá encontro das suas expectativas. Outro fator muito comum, é no decorrer do percurso formativo, onde o formando pode receber alguma proposta de emprego e acaba por não conseguir conciliar com a formação.

Para colmatar esta desistência é dada grande importância, a nível pessoal, de modo que seja possível alargar os seus conhecimentos e a nível profissional, de forma a desempenhar as funções atribuídas com facilidade e entendimento, sendo que a relação com os outros e a relação com os pares é muito valorizada.

Na conclusão, procuro evidenciar pontos fracos e pontos fortes no âmbito deste modelo, em vigor, na Educação e Formação de Adultos.

Espera-se que este trabalho contribua para estudos mais aprofundados nesta temática de acordo com a necessidade de cada área de estudo.

O curso EFA contém especificidades que requerem adaptações teóricas, dependendo do contexto onde se encontram inseridos. Este estudo pode proporcionar a viabilidade de novas estratégias úteis no aperfeiçoamento e revisão de procedimentos pedagógicos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Organização da investigação

1.1. Problemática da investigação

A problemática da investigação tem de ficar bem definida uma vez que serve de fio condutor de todo o desenvolvimento da prática.

Alguns adultos interromperam o seu percurso escolar precocemente e inseriram-se no Mercado de Trabalho sem qualquer formação profissional e com escolaridade incompleta. As Empresas exigem que os seus colaboradores tenham a escolaridade obrigatória e formação, e muitos indivíduos sentiram necessidade de voltar a estudar e frequentar os cursos EFA, de modo a poderem manter o seu posto de trabalho e evoluir na carreira profissional.

ANQEF (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional) é um Instituto Público com Autonomia Administrativa, Pedagógica e Financeira, que está integrado na Administração indireta do Estado. Esta agência coordena a execução das políticas da Educação e Formação Profissional e faz a validação, certificação e competências.

Atualmente, deparamo-nos com uma maior exigência do nível de escolaridade no mercado de trabalho, devido aos progressos na educação que têm ocorrido nestas últimas décadas. Por esta razão, surgiu a necessidade da escola adaptar-se ao indivíduo. Devido ao abandono escolar precoce, era necessário dar resposta às exigências da sociedade e para que estes grupos possam integrar-se na sociedade com nível de escolaridade obrigatório criaram-se os cursos EFA.

Estes cursos tornam os indivíduos mais capazes, mais confiantes de si mesmos e mais seguros no mercado de trabalho, fazendo-os sentirem-se úteis, ou seja, faz com que tenham uma participação ativa na sociedade atual. É importante repensar as circunstâncias em que a Educação e Formação de Adultos se encontra em Portugal e analisar os principais desafios com que nos confrontamos para garantir o seu desenvolvimento.

1.2. Questões e objetivos da investigação

Este projeto de investigação terá como problemática “Quais são os Processos Pedagógicos que existem nos Ambientes EFA?”, tendo como base se os ambientes EFA são inovadores.

Tive interesse em realizar este estudo, devido ao facto de ter feito um Estágio Profissional e de ter ficado vivamente interessada nesta problemática. Desta forma quis dar visibilidade aos cursos EFA.

O entendimento de que uma prática pedagógica só poderá ser percebida como inovadora quando confrontada com a postura existente entre uma teoria, que leva em consideração a interação, a autonomia e emancipação crítica do aprendiz, e uma prática docente que transpareça essa teoria, ou seja, numa práxis inovadora, onde a teoria praticada se converta em parte da experiência vivida. Desta forma, o objetivo geral desta investigação é compreender os Processos Pedagógicos nos Ambientes EFA, sendo os objetivos mais específicos:

- Identificar como são organizadas as atividades nestes cursos;
- Descrever como ocorre o processo de ensino-aprendizagem;
- Rever Relatórios de investigações sobre temas conexos;
- Conhecer os desafios da formação com adultos em situação de desemprego;
- Verificar a relevância desta formação para a população em estudo.

Deste modo, com esta pesquisa é pretendido trazer para o meio académico a fomentação de discussão acerca da inovação pedagógica em espaços educacionais não formais. Existem publicações que pontuam a importância educacional destes cursos na formação cidadã de jovens e adultos em diversos aspetos, cujos elementos são significativos para a reflexão sobre a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas do âmbito educacional.

CAPÍTULO 2 – Inovação Pedagógica

2.1. Inovação Pedagógica

A inovação pedagógica é uma rutura do paradigma tradicional com o paradigma educacional moderno. Fino C. N., afirmava que é uma rutura perante o já estabelecido paradigma fabril como sendo um modelo inspirado no funcionamento de uma fábrica.

Este modelo surgiu devido à necessidade de atender às demandas de uma época em que era necessário preencher as necessidades da mão-de-obra das fábricas, e em que fosse possível trabalhar num ambiente fechado, repetitivo, hierarquizado e fracionado. A escola daquela época estava formatizada e pensada para reproduzir ao máximo, na sua estrutura, segundo o tal conhecido Paradigma Fabril.

Atualmente muitos professores ainda continuam a repetir esse modelo na sala de aula e nas práticas pedagógicas. Papert (1994) dizia, que o professor que é construcionista, incentiva o máximo a aprendizagem com o mínimo de ensino.

O processo de Bolonha, indo ao encontro do que foi afirmado anteriormente por Papert, propõe que toda a atividade deve focar-se no estudante e não no professor, contrário do que acontece com o ensino tradicional.

Esta rutura tem de acontecer em contexto de sala de aula, sendo que os autores dessa mudança têm de ser os alunos e os professores. Esta mudança acaba por esbarrar no currículo, e romper com os padrões tradicionais já estabelecidos.

É necessário refletir internamente que a inovação vem de dentro para fora, sendo uma necessidade de mudança na sala de aula. No entanto, os fatores externos ajudam a apoiar a inovação pedagógica.

O termo inovação pode assumir vários sentidos e por vezes gera controvérsias, sendo que este termo de ser considerado como uma mudança, incorporação, criatividade, entre outros.

Segundo Ledes, “a inovação pedagógica, independe da inserção de teorias, currículos ou métodos, pois o conhecimento é construído coletivamente e preconiza uma reorganização da teoria e da práxis pedagógica” (Ledes, 2011, p.313).

A nível do seu significado, esta tem origem no latim e significa efeito inovador e ação, sendo que a nível literal a inovação pedagógica adquire novos métodos de ensino e assume novas práticas pedagógicas.

Segundo Hernández et al, a inovação pode ter vários aspetos, “Nas escolas, sob denominação de inovação, se incluem não só mudanças curriculares, mas também a introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, de produtos, materiais, ideias e inclusive, pessoas” (Hernández et al, 2000, p.2).

A inovação pedagógica é uma rutura dos paradigmas que já existiam nas práticas pedagógicas educacionais clássicas, havendo uma mudança na natureza da educação e notando-se uma mudança nos que nela participam. Segundo Fino,

As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúne pessoas das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras o propósito é facilitar e mediar nessa aprendizagem. Ou quando todos têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto (Fino, 2008a, p.03).

Atualmente, existe um capitalismo em grande velocidade, onde diariamente existem mudanças em vários ramos da nossa sociedade, o que gera uma adaptação dinâmica dos indivíduos.

Para Sousa & Fino (2008), a escola tem de estar direcionada para a modernidade para que os alunos “quando nela entrassem, passassem imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial” da escola pública (on line).”

Devido a esta necessidade de promover Inovação e às constantes mutações, era necessário um novo formador/professor que conseguisse acompanhar estas mudanças pedagógicas uma vez que ensinar passou a ter outro foco assente na aprendizagem e no aprendiz e não no professor.

Estas novas práticas Educativas foram inovadoras, pois quebraram o antigo paradigma, tiveram como objetivo preparar professores/formadores e alunos/formandos para serem proativos e saírem dos padrões enraizados e, focarem-se na criatividade, autonomia e não no previsível e condicionamento.

Segundo Piaget “(...) o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer novas coisas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram, homens que sejam criativos, que possam analisar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido.” (Piaget 1969, p.182).

As tecnologias de informação e Comunicação foram importantes para a Inovação Pedagógica e para definir o construtivismo. Papert, desenvolveu uma perspectiva a partir da utilização do computador para que os formandos/alunos pudessem construir o conhecimento a partir desta ferramenta interativa, integrando-o na Educação, “como instrumentos para trabalhar e pensar, como meios de realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias” (Papert, 1994, p.158).

Segundo Papert, “a escola não se deixou mudar por influência do novo aparelho; ela viu o computador pela lente mental das suas próprias formas de pensar e fazer” (2008, p.51).

Este pedagogo inspirou-se na teoria construtivista de Piaget para executar o Construcionismo, incluindo desta forma a abordagem Educacional, fundamental para estimular a aprendizagem, manter o diálogo com o meio social e com o sujeito originando uma interação (sujeito objeto).

O Construcionismo, é uma interação objeto formando, “fazer é compreender em ação uma dada situação (...) para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até pode resolver os problemas por elas levantados, em relação ao por que e ao como das ligações constatadas” (Piaget, 1976, p.176).

Segundo Papert, o construcionismo promove a aprendizagem significativa para os formandos, indo ao encontro das suas necessidades e originando uma reflexão para a criatividade e senso crítico. Podemos concluir, que o que primeiramente foi proposto por Piaget ganha uma nova dimensão com Papert na relação objeto/sujeito com a introdução da nova ferramenta, o computador, que passa a ser utilizado como a linguagem de programação que origina inovação pedagógica.

Segundo Piaget “o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos. O conhecimento resulta de interações que se produz a meio caminho entre os dois”. (Piaget, 1972, p.14).

A Inovação Pedagógica implica uma visão crítica implícita e explícita nas práticas pedagógicas tradicionais requerendo mudanças qualitativas, em que:

A Inovação Pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade. (...) consiste na criação de contexto de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino (...) O caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperados. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa não era inovação (Fino, 2008a, pp.1-2).

Os Construcionistas afirmam que os formandos têm acesso a novos saberes devido ao conhecimento que é assimilado ativamente num ambiente social, levando à construção e reconstrução dos saberes. Em suma, podemos concluir que a interação social é crucial para um bom desempenho e para que os formandos expressem as suas ideias. Fino afirma que:

O Construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificarem-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento (Papert, 2008, p.135).

Os alunos cada vez mais evoluem e vão buscar respostas à internet para ultrapassar obstáculos, sendo deste modo importante que escola acompanhe este desenvolvimento, havendo necessidade de mudanças no atual sistema. Porém existem muitas barreiras à Inovação Pedagógica e à ideia de mudar o paradigma devido ao simples facto que “a maioria dos “Schoolers” bem-intencionados estão amarrados à suposição de que o modo de ser da Escola é o único possível, pois nunca viram ou imaginaram alternativas viáveis para proporcionar determinados tipos de conhecimento” (Papert, 2008, p.27).

Durante muito tempo a escola era detentora de todo o conhecimento não havendo hipótese nem outra ideia que a contornasse. Segundo Correia, “apesar da escola se assumir, desde sempre, como o lugar onde se aprende, a verdade é que sempre se

aprendeu em muitos lugares e também na escola, mas muitas vezes mais fora da sala de aula” (Correia, 2011, p.46).

Deste modo, podemos afirmar ser importantes e necessários implementar o novo paradigma, de modo a ocorrer uma mudança, potencializar novas competências e cada vez mais incentivar os alunos a procurar respostas fora do contexto escolar, havendo assim uma descontextualização do atual paradigma.

Segundo Fino, a Inovação Pedagógica tem como objetivo “romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores” (Fino, 2011, p.7).

Nos dias de hoje, assistimos à rutura do velho paradigma da escola fabril para uma escola diferente onde os aprendizes e professores movem-se num espaço físico ou virtual havendo mudanças, que geram processos incomuns dos que anteriormente existiam.

O professor assume um papel mais periférico onde incentiva o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino, dando ao aprendiz maior autonomia.

Sousa & Fino (2011), dentro da mesma linha de pensamento, autores como Papert e Toffler, afirmam que:

(...) uma vez que a escola está impedida de preparar para uma vida estável, talvez pudesse tentar organizar-se de modo a preparar para a instabilidade, para a mudança para o risco. Em vez de insistir tanto em palavras como ensino ou instrução, talvez devesse deter-se mais em palavras como aprender ou expressões como aprender a aprender (...). Insistir na autonomia e no reforço da autonomia dos jovens, permitindo-lhes que se treinem a serem autónomos (Sousa & Fino, 2011, p.10).

A Inovação Pedagógica tem de ser estudada e observada no local tendo ferramentas de participação que ajudam a perceber os acontecimentos, sendo um processo de dentro para fora que necessita de reflexão, sentido autocrítico e crítico e ainda criatividade, que leva a esbarrar contra o currículo. Assim sendo, a escola tem de preparar os alunos para o “amanhã” uma vez que a nossa sociedade está sempre em transformação, a evoluir e a ultrapassar os obstáculos.

Na vertente construcionista, só haverá Inovação se existirem mudanças e uma ligação entre ensino e aprendizagem. Será necessário e inevitável reorganizar os contextos de aprendizagem e após as mudanças, será possível afirmar que a escola estará preparada para dar acompanhamento e suporte ao desenvolvimento social.

Segundo Fino a Inovação Pedagógica “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008a, p.1).

2.2. Inovação Pedagógica como Rutura Paradigmática

Através das transformações ocorridas após a Revolução Industrial, o mercado de trabalho começou a protestar indivíduos pontuais que fossem capazes de desempenhar tarefas repetitivas, considerando que a escola seria o melhor lugar para desenvolver essa habilidade, tornando-se assim uma educação escolar com semelhanças à indústria.

Desta forma, foi originado o método da instrução simultânea, onde a educação era em massa favorecendo a formação de grandes quantidades de alunos com baixos custos, sendo criado o paradigma fabril.

Com a globalização, no final do século XX e início do século XXI, ocorreram mudanças a vários níveis. O cotidiano das pessoas mudou devido ao reconhecimento multicultural que originou visões diferentes acerca do mundo. Segundo Toffler (1970), a velocidade das mudanças é instilada na vida das pessoas, das instituições e dos países de forma a trazer novos valores.

Com estas transformações, o paradigma conservador já não respondia às necessidades da sociedade globalizada que começou a caminhar para uma educação formada. Observando que a educação é um processo formativo e dialógico, ela pressupõe uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de habilidades, competências e valores. A Inovação Pedagógica enquanto rutura paradigmática nas práticas pedagógicas pode nutrir novos saberes e romper com o sistema da educação tradicional. Para Fino, a inovação pedagógica:

Não é introduzida de fora, mas um processo de dentro; (...) é sempre uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por

ideias ou movimentos de natureza mais geral; Dentro da escola, (...) envolve sempre o risco de conflito com o currículo; (...) não é sinónimo de inovação tecnológica (2011, pp. 113-114).

Para inovar é necessário criar ambientes de aprendizagem que favoreçam novas habilidades, e no qual a inovação pedagógica passa pela rutura de paradigmas ultrapassados. Assim, é importante evidenciar o papel do aprendiz e do professor e estabelecer novas práticas qualitativas.

Perante esta perspetiva, a escola tem de apartar uma prática modernizada para cumprir com as metas políticas educacionais que são estabelecidas pelo estado, em que os resultados devem ser alcançados com o menor custo e com uma formação de indivíduos eficiente. Estes indivíduos devem ser capazes de refletir e de desenvolver estratégias para uma aprendizagem de forma autónoma.

A finalidade em inovar deve-se ao facto de que antes, o aluno tinha de ser um sujeito passivo e recetivo à dinâmica pedagógica que vigorava há várias décadas e o professor apenas orientava no processo de aprendizagem. Essa estrutura escolar corresponde a um modelo paradigmático que admitia que a escola tradicional não era eficiente, pois não acreditava que cada indivíduo era um ser único, capaz de aprender com o mundo e estar apto para as diversidades existentes.

A criação de um novo paradigma tem como objetivo uma educação direcionada pela vida, através das descobertas, da mediação e da formação do conhecimento que se evidencie para a prática, proporcionando manifestações socioculturais. A escola deve incrementar uma metodologia que seja oposta a normas rigorosas, que seja capaz de transformar um ambiente de aprendizagem e que demonstre que com uma mera transmissão de informação é possível criar “contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino” (Fino, 2008, p.1).

Com a inovação, é pretendido que o foco esteja no enriquecimento da aprendizagem e no desenvolvimento autónomo do aprendiz, motivando-o a participar nas decisões pedagógicas, a valorizar a sua formação quer pessoal quer criativa, e a incentivá-lo nos processos cognitivos mais complexos.

Neste seguimento, a inovação conduz para uma realidade nova que resulta em criar um novo aspeto, em que os contextos inovadores devem proporcionar novos cenários que encaminhem para uma aprendizagem significativa, criando autonomia, autodisciplina e capacidades de aprender nos diversos estágios da vida.

Portanto, compreendemos que os métodos são determinados como inovadores, visto que os acontecimentos surgem de dentro, por meio da observação do participante. Podemos caracterizar a análise das práticas pedagógicas através do entendimento das ruturas tradicionais de ensinar e aprender, sendo estas esperadas mais sob a perspectiva da matemática e menos sob a ação didática. Desta forma, reorganizamos a dinâmica escolar, colocando o aprendiz mais recorrente das práticas pedagógicas e fazendo com que o professor o oriente nesse processo.

2.3. O Construcionismo

O modelo da escola Tradicional ainda prevalece atualmente, sendo uma realidade de formação, devido à revolução industrial e há grande necessidade de mão-de-obra.

Frederick Tylor foi uma grande referência naquela época, principalmente na organização do trabalho. Este defendia que o aprendiz recebe toda a informação do professor, sendo este detentor de todo o conhecimento e que o currículo é generalista, baseado na memorização e repetição da informação transmitida.

Paulo Freire criticava este método de ensino, uma vez que, do seu ponto de vista a escola seguia um “modelo bancário”, em que a informação era transmitida em pequenas partes para a mente dos aprendizes, tal como acontece com o dinheiro de uma conta. A isto denomina-se de prática instrucionista.

A sociedade tem vindo a ser alvo de grandes mudanças em quase todas as suas frentes estruturais, sendo que o estabelecimento de escola é uma delas, e que os formadores/professores são sujeitos a avaliação da sua qualidade e competências. A prática instrucionista, é feita através de estimulação, tendo como técnica a instrução e programação, fazendo com que o aprendiz absorva a informação trabalhada.

Piaget propõe uma teoria que designou de construtivismo, mostrando a sua perspectiva sobre a escola e o modelo como devia orientar as práticas. Este defende que

esta não deve ser considerada como um projeto nem uma técnica de ensino, mas deve ser uma ação pedagógica que seja capaz de proporcionar momentos para o desenvolvimento mental através da escrita e da compreensão de contextos.

Para Piaget,

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um indivíduo consciente em si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se impõem. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois (...) (Piaget, 1972, p.14).

Segundo este pedagogo, o conhecimento é derivado do contexto onde o indivíduo está inserido, onde o aprendiz assimila acerca de um determinado objeto, retém novas curiosidades sobre o mesmo e onde as relaciona com os acontecimentos que possuía anteriormente. Posteriormente, o aprendiz constrói novas estruturas cognitivas e desenvolve as estratégias de ação devido às novas experiências, sendo este processo denominado acomodação. Assim, a adaptação dá-se devido ao equilíbrio que existe, constantemente, entre a assimilação e a acomodação, sendo desta forma importante para o desenvolvimento cognitivo.

Com o surgir da sociedade da informação e do conhecimento, foram introduzidos novos meios para que a aprendizagem ocorra.

O computador surgiu como ferramenta educacional, tornando-se uma alternativa à corrente instrucionista. Através deste, o aluno focava a sua aprendizagem, baseando-se na compreensão e reflexão através da observação e da experimentação, descaracterizando o papel do professor como sendo o único detentor do saber. Assim sendo, o aprendiz faz a sua aprendizagem de uma forma autónoma, assumindo o comando, pois “a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas” (Fino, 2001, p.5).

De acordo com Fino:

O incitamento passa por proporcionar aos alunos meios de aprendizagem que valorizem a construção mental e re(construam) o seu próprio conhecimento, num ambiente rico em nutrientes cognitivos, onde o aprendiz tem uma grande

autonomia e o professor inovador desempenha a função de agente metacognitivo (Fino 2008b, p.278).

Papert propôs a matética que é denominada como a arte de aprender, sendo esta oposta à didática, que é conhecida como a arte de ensinar. Este nomeou a sua proposta de aprendizagem como o construcionismo.

Desta forma, o surgimento do computador, como uma ferramenta utilizada na instituição escolar, gerou uma dicotomia concetual entre a conceção instrucionista e construtivista. Fino define “[...] construcionismo, teoria segundo a qual a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprios, quer seja uma canção, um programa de computador”. (Fino, 2004, p.3).

Segundo Freire, a aprendizagem tem dois aspetos que a sustentam, visto que:

O Construcionismo está atento a dois aspectos interdependentes que sustentam a aprendizagem: o desenvolvimento de materiais que permitem uma atividade reflexiva por parte do aprendiz e a criação de ambientes de aprendizagem. A elaboração de certos tipos de materiais para uso educacional favorece o aprender-com e não somente o aprender-sobre. Portanto, a tecnologia é um meio que favorece aprendizagens significativas, e não o objeto da aprendizagem propriamente dita (Freire, 2001, p.56).

2.4. Inovação Pedagógica e Portfólio na Avaliação

Ao pensar em Inovação Pedagógica, o principal foco é a avaliação (notas quantitativas, testes, provas e exames), que originam reprovação ou aprovação, durante o ano letivo ou curso. Estes exames são regulares e não demonstram toda a trajetória dos alunos/formandos, pois os mesmos não estão preparados, todos os dias, para ter o raciocínio e disposição para a sua realização.

O portfólio poderia ser um elemento para uma nova proposta avaliativa, na atualidade. Para utilizá-lo é fundamental a avaliação passo a passo do formando/aluno. O formador/professor tem todas as ferramentas imprescindíveis para orientar o formando/aluno a percorrer o caminho da aprendizagem na busca da autonomia, uma vez que na grande maioria das vezes a educação básica não os prepara para esta aquisição.

Esta situação acontece por falta de oportunidades, tanto do estabelecimento de ensino como da fonte formadora.

O caminho a trilhar será a procura das competências e habilidades indispensáveis ao espírito crítico e autonomia. A construção do portfolio irá trabalhar estes dois componentes, facilitando a aquisição dos mesmos. Os formandos deviam desenvolver estes pontos dando liberdade para a autonomia de discussão construtiva dentro do ambiente de sala de aula, originando a partilha de conhecimento como cidadão ativo criador e investigador.

A mudança de postura e perspetiva, na inovação pedagógica, é necessária para consolidar o mais rápido possível o tema da avaliação. O percurso deve ser feito pelo formando/aluno, sendo uma chave para expansão de um futuro melhor e o abrir de portas para os mesmos.

A avaliação escrita não deve servir como base na perspetiva inovadora, sendo que deve ser suportada com o fornecimento textos auto avaliativos, palestras, projetos, interpretação de filmes, participações orais, maquetes e documentários. Assim sendo, a inovação produz efeitos que serão evidenciados dentro e fora da sala de aula, de forma a dar continuidade e formação necessária para que os formandos/alunos sejam seres conscientes e críticos.

No mestrado da Universidade da Madeira em educação (inovação pedagógica), são favorecidos vários autores, sendo um deles é Papert (1994). Numa das suas obras “A máquina das crianças” este descreve alguns ensaios significativos feitos, onde é testada a sensação de independência dos seus aprendizes e as diversas maneiras que os formandos/alunos têm para poderem desenvolver a autonomia, sendo que estes são incentivados pelo formador/professor de diversas formas possíveis.

Este livro retrata a ideia de que o professor/formador não é um mero computador que contém o saber por completo, mas deverá ser um portador de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do formando, sendo o mediador para auxiliar o aprendiz nas conquistas e melhorias.

A intenção do portfólio é auxiliar a vertente autonomia na vida diária do formando em diferentes realidades e fases escolares, sendo um método avaliativo que pode ser utilizado de imensas formas e que beneficia o formando.

Também é essencial que na inovação pedagógica seja considerada a maneira como será realizada a avaliação, uma vez que os maiores índices de reprovação são das avaliações/notas atribuídas aos formandos/alunos de maneira não formativa e método pouco inovador.

O portfolio é empregue noutros contextos e utilizado por outras pessoas tais como, designers, empresas, artes gráficas e por profissionais na vertente da jardinagem. O autor Vygotsky (social-construtivista) defende a quebra do paradigma fabril, a construção do conhecimento, a contextualização social, a condução do desenvolvimento, a ultrapassagem das barreiras da escola e a utilização da linguagem como foco principal da evolução cognitiva.

O formador/professor deve agir ZPD (Zona proximal de desenvolvimento) e assim apoiar muito mais o desenvolvimento dos seus formandos. Assim sendo, e segundo Fino, “um professor construcionista tente provocar um máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino” (Fino, 2007, p.5). Logo é plausível reforçar e retomar o assunto linguagem como uma componente inovadora.

Nos dias de hoje, o ambiente na sala de aula e a linguagem partilhada ainda é muito restrita pois, repetem-se muitas atividades sem criatividade e sem sentido e ainda se fazem as mesmas perguntas nos textos dados e lidos em sala de aula. Seria inovador mudar o método de leitura para diferentes formas tais como: comentada, dupla, silenciosa, oral, em casa com um familiar, através de desenhos ou imagens e juntando diferentes linguagens (verbal e não-verbal). Estas diversas formas podem levar ao sucesso da leitura e da própria escrita dos formandos.

Para tornar as aulas menos fatigantes e mais inovadoras é necessário favorecer a intertextualidade e não fazer tantas repetições, “leituras” e “interpretações textuais”. Assim sendo, é necessário incentivar a reflexão e a conexão com outros temas, de forma a incentivar o debate, a criatividade e o espírito crítico.

Uma nova metodologia é trazida pelo portfólio. Com esta, podemos realizar as nossas próprias leituras, comentários livres e interpretações textuais. Fino afirma que,

É claro que ao longo dos tempos, se foram sucedendo tentativas de modificar a escola mais ou menos profundamente, nenhuma delas com força suficiente para pôr em causa a sua orientação paradigmática. Períodos extremamente

fecundos, diluíram-se na ortodoxia. E nem mesmo as novas explicações dos processos cognitivos, nomeadamente da aprendizagem, trazidas pelos construtivistas ao longo de todo o século XX, foram capazes de ajudar a operar grandes modificações nos procedimentos habituais e nas rotinas enraizadas (Fino 2010, p. 4).

Este autor afirma também que as TIC não têm levado a grandes mudanças no status quo, uma vez que são utilizadas para fortificar as práticas antigas e já implementadas. Destaca ainda o empobrecimento do currículo e do próprio ambiente dentro da sala de aula. Nesta linha de pensamento, o autor Carlos Fino conclui que,

A inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e não na atividade deles, o essencial dos processos (Fino, 2010, p.5).

É necessário a mudança para a inovação, sendo que as escolas se devem informar como utilizar tecnologias no ensino, de modo a que os formandos/alunos possam utilizar esta ferramenta como forma de aprendizagem.

Contudo, Fino afirma que “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2007, p.1). “A inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na atualização, a nível micro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas investigativos. [...] Compete-nos a nós, investigadores em educação, muitos de nós empenhados, formal ou informalmente, em pesquisar as nossas próprias práticas, aprofundar e fundamentar essa relação” (Fino, 2010, p.14).

2.5. O Portfólio

O contexto histórico é de grande relevância quando estudamos a educação, uma vez que, cada época possui os diversos paradigmas, que influenciam os paradigmas educacionais. Assim, a sociedade tenta adequar a educação às suas expectativas conforme a dinâmica e organização social onde está inserida.

No paradigma fabril, surge a 1ª lei relacionada à educação, que dá origem à escola pública, uma vez que a população não tinha poder financeiro para suportar os custos da escola (grande parte do dinheiro encontrava-se na posse dos donos das fábricas). Com o desígnio económico e político, surgiu a revolução industrial e alfabetização para os tribunais. Os alunos apenas aprendiam o que era necessário para executar o trabalho nas fábricas, aprendiam a fazer contas, escrever, ler, cumprir horários rígidos e conhecer as leis do Estado e, desta forma, foi construída a escola. A mesma baseava-se no futuro ambiente de trabalho, descrito como fechado e com um aglomerado de pessoas no mesmo recinto em completo silêncio, supervisão e ordem.

Nessa fase surgiu o currículo (carácter tecnológico e instrumental) oculto e formal. Acerca disto, Beyer e Liston relatam que “o modelo fabril do desenvolvimento do currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade”. (1996, apud Sousa; Fino, 2001, p.5).

As exigências da sociedade atual, já não são semelhantes à da sociedade da época. A atual sociedade já não tem uma economia fabril e já não formatiza as pessoas para esses ambientes de trabalho fechado. As mudanças na sociedade trazem agora novas exigências, pessoas cada vez mais maleáveis, adaptáveis, criativas e que não servirem apenas para executar as mesmas tarefas.

Essas novas exigências não são supridas com o tradicional modelo de educação e escola, apoiados no paradigma fabril. O caminho a trilhar, será a procura das competências e habilidades indispensáveis ao espírito crítico e autónomo.

A construção do portfolio irá trabalhar estes dois componentes e a aquisição dos mesmos. A formadora, dentro da sala de aula, devia trabalhar os elementos mencionados, anteriormente, com os seus formandos, dando-lhes a liberdade para autonomia, discussão de ideias, partilha de conhecimento, preparando-os assim para serem um cidadão ativo, criador e investigador.

A mudança de postura e perspectiva, na inovação pedagógica, é necessária para consolidar o tema de avaliação, pois o percurso deve ser feito pelo formando/aluno, sendo esta a chave para expandir um futuro melhor e o abrir de portas para os mesmos.

Como dito anteriormente, a avaliação escrita não deve servir como base na perspectiva inovadora, e deve ser suportada por palestras, projetos, textos, autoavaliação, interpretação de filmes, participações orais, maquetes e documentários. Assim sendo, não é credível separar o saber e o fazer nas práticas pedagógicas. No entanto o que ainda não se vê nas salas de aulas das escolas é a contradição entre prática, currículo e discurso.

O Portfólio tem ligação direta com o currículo, já que contribui para a construção deste último. Este é elaborado pelo professor/formador, no princípio do ano letivo sem conhecer a turma, e é caracterizado como um currículo apriorístico, o que origina uma grande ameaça à Inovação Pedagógica.

A visão do formador/professor tem maior ampliação e construção do currículo devido ao contributo do portfólio, podendo este ser adaptado à medida que os formandos vão apresentando necessidades. É ainda possível acompanhar o seu trajeto sem adiantar ou repetir demais.

Numa reflexão mais específica o portfolio pode apoiar na construção e reconstrução continua do currículo escolar, acanhando o currículo já enraizado que impossibilita a Inovação Pedagógica.

O formando é acompanhado processualmente através do portfólio e do próprio desenvolvimento da sua leitura, tornando-se claro na produção da escrita e estimulando a autonomia durante a sua própria formação. Acerca deste tema, o trabalho elaborado por Corrêa Pimentel afirma que,

Em um sistema educacional de qualidade, todos os alunos são avaliados permanentemente, para verificar seu progresso em relação aos objetivos definidos pelos conteúdos do currículo. A avaliação educacional é aquela que os professores realizam para regular os processos de ensino e aprendizagem para conhecer, em diferentes momentos, aquilo que os alunos aprendem. É uma atividade intencional, cuja finalidade é conhecer para tomar decisões em relação ao ensino, a turma e ao aluno. Embora tenha tido tratamento diferenciado ao longo dos tempos, é consensual nos dias de hoje a sua importância (Corrêa & Pimentel, 2009, p.1).

Após tudo o que foi mencionado anteriormente, a prática do portfolio tem sido pouco utilizada no ensino básico, sendo que muitos docentes apenas fazem uma avaliação

escrita formal para avaliarem os seus discentes. É fundamental motivar e incentivar os docentes a inovar as suas práticas pedagógicas.

E fundamental abordar este tema da avaliação uma vez que, na atual educação ainda é crucial adaptar as práticas dos docentes. Ao longo desta investigação o que se propõe analisar é se existe inovação pedagógica nos ambientes EFA, se é possível observar-se uma rutura nas formas de avaliação tradicionais, e se o portfólio se caracteriza numa prática pedagógica inovadora.

As conhecidas avaliações tradicionais distanciam-se do portfolio e apenas servem para desmotivar e classificar os alunos.

Nas escolas privadas ou publicas podemos observar que grande parte dos formandos/alunos se sentem inquietos, desacreditados e desmotivados. Esta é uma consequência das avaliações e práticas tradicionais.

Perante a problemática da escola não ser relevante para a vida dos formandos/alunos, nem para a dinâmica e tecnologia da sociedade na qual eles se inserem, é necessário a renovação dos antigos paradigmas.

Os cidadãos nos dias de hoje são autónomos e querem independência. Toda a informação está ao dispor e disponível para ser consultada pelos cidadãos em diferentes meios.

As exigências da atual sociedade pretendem cidadãos ativos, dinâmicos que saibam dialogar, adaptáveis às diferentes situações e que sejam versáteis nas diferentes funções que executam. Tudo isto tem sido tema de debate e de estudos. Projetos como o “desenvolvimento de um novo tipo de Ser Humano” estão à vista, devido às rápidas mudanças paradigmáticas na educação e na sociedade ao longo dos anos.

O paradigma fabril tem de ser rompido para dar oportunidade à Inovação Pedagógica, reflexão, criatividade e à criticidade. Estes são alguns dos fatores para proporcionar ambientes de autonomia. Os alunos com diferentes habilidades são avaliados pelas notas dos exames padronizados, sendo que o espaço psicomotor e afetivo não são tão valorizados como o cognitivo.

No currículo oculto, se for criado um bom ambiente não será necessário avaliar tão burocraticamente e será possível preparar os formandos de uma forma favorável para

situações intelectuais e dar maior valor às opiniões e hipóteses que são apresentadas por estes.

A interação leva à aprendizagem individual através da linguagem. Grande parte das salas de aula estão organizadas em filas e o formador / professor é o monólogo, dificultando a interação na aprendizagem. O conhecimento é a construção ao longo da vida e é preciso o amadurecimento e renovação nessa caminhada.

Toda a comunidade escolar, a própria sociedade e a cultura, são autores que podem transpassar as barreiras da escola tradicional e contribuir para a nova era inovadora. Segundo Boas,

A sociedade e, de certa forma um grupo de professores, e demais profissionais da educação atribuem a avaliação o objeto de aprovar e reprovar, usando provas, predominantemente. A explicação para isso é que os adultos de hoje passaram pela escola e por cursos que assim entendiam a avaliação. Muitas escolas e um sem-número de cursos até hoje assim praticam a avaliação [...] Dessa forma pouca mudança tem ocorrido (Boas, 2009, p.10).

Como o autor Boas mencionou na sua citação anterior, a repetição como a avaliação pode mudar através da nova visão do portfolio. O professor conhece o aluno, o seu conhecimento e em que fase de desenvolvimento este se encontra.

2.6. Conceção de Aprendizagem Significativa

A teoria da aprendizagem significativa pertence à família cognitivista que “tem por base a psicologia educacional de Ausubel e respeita o paradigma epistemológico actual da construção pessoal do conhecimento” (Marco & Bernardo, 1993, p.8).

A aprendizagem significativa é o aumento de conhecimentos e de modificações. Esta ajuda a compreender as novas informações, dando importância e significado ao conhecimento já assimilado e originando autonomia nos indivíduos.

Na visão de Libâneo (1994), “a assimilação dos conhecimentos e o domínio de capacidades e habilidades, somente ganham sentido se levam os alunos a determinadas atitudes e convicções que orientam a sua atividade na escola e na vida, [...] para a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades” (Libâneo, 1994, p.71).

Segundo Bock, Furtado & Teixeira,

A aprendizagem significativa processa-se quando um novo conteúdo (ideias ou informações) relaciona-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela. Estes conceitos disponíveis são os pontos de ancoragem¹⁹ para a aprendizagem. [...] Para que este conceito seja assimilado por sua estrutura cognitiva, é necessário que a noção de aprendizagem apresentada pelos cognitivistas já esteja lá, como ponto de ancoragem. E esta nova noção de aprendizagem significativa, sendo assimilada, servirá de ponto de ancoragem para o conteúdo que se seguirá (Bock, Furtado & Teixeira, 2006, p.118).

Na visão de Solé & Coll o “conceito de aprendizagem significativa é central na perspectiva construtivista, a ponto de se afirmar que nesse contexto a palavra construção está sendo utilizada no sentido de atribuir significados pessoais a um conhecimento que existe objetivamente, em particular, aos conteúdos escolares” (Solé & Coll, 1999, p.22).

Para que a aprendizagem possa ser significativa, toda a estrutura interna não deve ser confusa nem arbitrária. É necessário existirem elementos que sejam pertinentes e relacionáveis e, além disso, o próprio aluno deve estar motivado para fazer ligação e relacionar o que aprende com o que já adquiriu (já sabe). Essa significância lógica depende da natureza do conteúdo e da significância psicológica, sendo uma experiência que cada indivíduo possui.

Segundo Machado, “compreender é apreender o significado e que apreender o significado de um objeto ou acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos” (Machado, 1995, p.138). Em suma, a aprendizagem é uma teoria cognitiva. Esta tem atenção ao armazenamento e uso da informação e ao processo da compreensão e transformação.

2.6.1. Tipos de Aprendizagem Significativa

A Aprendizagem Significativa é a informação que está ligada à subjetividade do indivíduo. Esta passa por um processo onde existe uma relação de ligação entre o novo e o anterior (“subsunção”) conhecimento.

Segundo Libâneo “a assimilação dos conhecimentos e o domínio de capacidades e habilidades, somente ganham sentido se levam os alunos a determinação atitudes e convicções que orientam a sua atividade na escola e na vida (...) para aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades” (Libâneo, 1994, p.71).

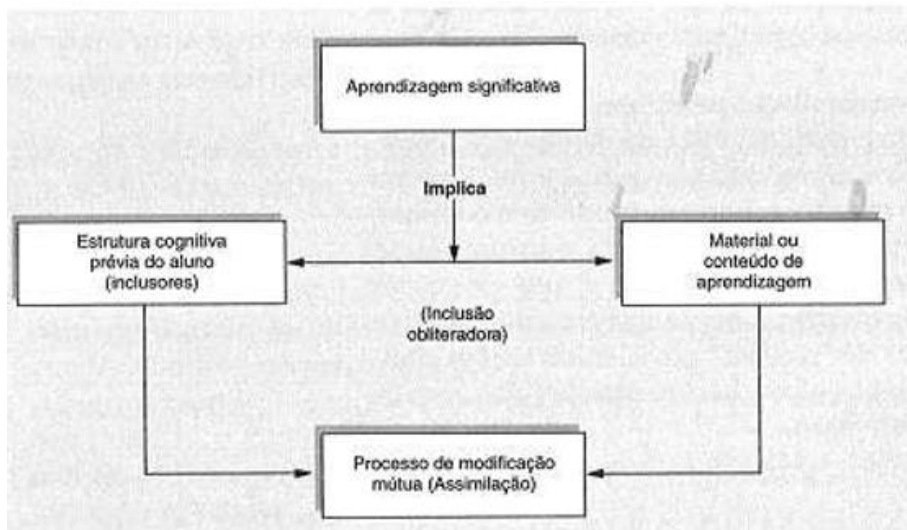
Este pedagogo, defende que os formadores/professores tem de planificar as suas aulas com a intenção de construir o conhecimento para aproveitar as capacidades dos formandos/alunos, de modo a que estes assimilem novos conhecimentos e que coloquem em prática a aprendizagem significativa.

O processo de aprendizagem significativa não estabelece um elemento de ligação com elementos preexistentes da nova informação, isso apenas acontece na aprendizagem autónoma.

Na assimilação de significados existe uma mudança na nova informação que estabelece uma relação com o novo conhecimento. Segundo a teoria de Ausubel existem três tipos de aprendizagem significativa: a aprendizagem representacional, a aprendizagem de conceitos e a aprendizagem proposicional.

- **Aprendizagem representacional** - É a mais básica e atribui significados às palavras ou símbolos.
- **Aprendizagem de conceitos** - É categórica e a mais geral. Neste caso, os conceitos são situações, objetos, eventos e propriedades com atributos comuns, denominados por símbolos ou signos (cultura).
- **Aprendizagem proposicional** - Faz a relação entre conceitos. Nesta, são aprendidos as ideias e os seus significados em forma de proposições.

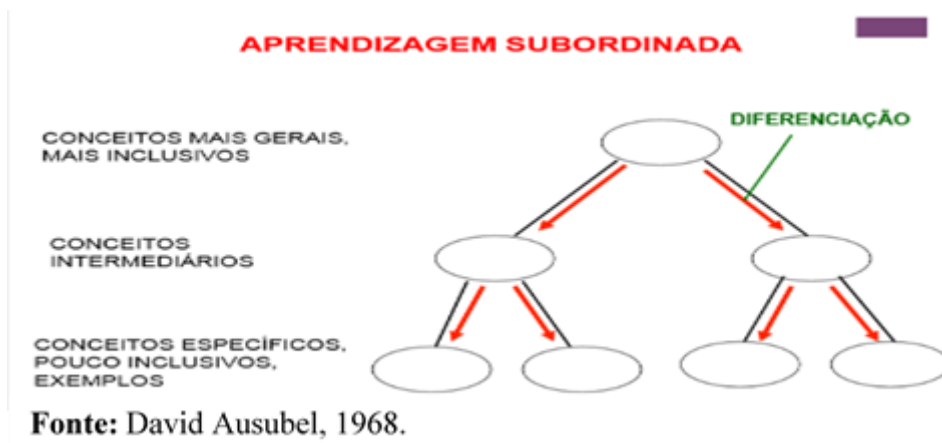
Figura 1 - Aprendizagem significativa como assimilação cognitiva



Fonte: David Ausubel, 1968.

- **Aprendizagem subordinada** - A nova ideia é interiorizada hierarquicamente subordinando a ideia já existente. Os conceitos acabam por ligar-se entre si mediante uma relação subordinada, dos mais generalizados aos mais específicos.

Figura 2 - Aprendizagem subordinada



Fonte: David Ausubel, 1968.

- **Aprendizagem superordenada** - O conceito é mais geral e mais inclusivo que os subsunçores, condicionando o surgimento de várias ideias. Nesta a ideia é adquirida e assimilada pelo estudante ocorrendo uma proposição mais geral das ideias na estrutura cognitiva.

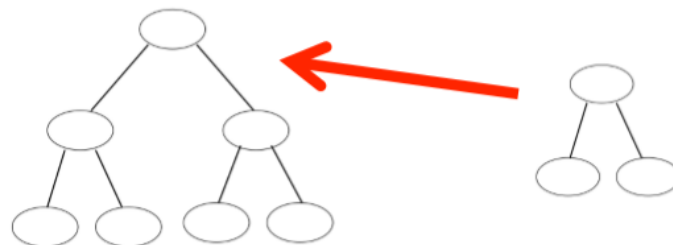
Figura 3 - Aprendizagem superordenada



Fonte: Davida Ausubel, 1968.

- **Aprendizagem combinatória** - Ao contrário das restantes aprendizagens, esta é das proposições que não guarda relações, subordinações nem superordenações. Apenas apresenta um amplo conteúdo à estrutura cognitiva, que é vista como um todo.

Figura 4 - Aprendizagem Combinatória



Fonte: David Ausubel, 1968.

Segundo Ausubel,

É importante reconhecer que a aprendizagem significativa (independente do tipo) não quer dizer que a nova informação, simplesmente, uma espécie de ligação com elementos preexistentes na estrutura cognitiva. Ao contrário, somente na aprendizagem mecânica é que uma simples ligação, arbitrária e não substantiva, ocorre com a estrutura cognitiva preexistente. Na aprendizagem significativa, o processo de aquisição de informações resulta em mudança, tanto da nova informação adquirida como no aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva ao qual essa se relaciona (Ausubel, 1978, citado por Moreira, 2006, p.25).

Ausubel faz uma tipificação da aprendizagem dividindo-a em três partes: converter signos em significado, aprendizagem de conceitos e aprendizagem de recepção.

A **aprendizagem da recepção** é realizada através de símbolos (palavras), sendo que estes passam a significar para o aprendiz aquilo que os referentes significam. O aprendiz acaba por aprender através da representação de imagens e fica apto para relacionar simbolicamente com o mundo.

Segundo Moreira,

Não se trata, contudo, de uma mera associação entre símbolos e o objeto depois, na medida em que a aprendizagem for significativa, a criança relaciona, de maneira relativamente substantiva e não arbitrária, essa proposta de equivalência representacional a conteúdos relevantes existentes em sua estrutura cognitiva (Moreira, 2006, p.25).

Aprendizagem de conceito - Neste são considerado signos que se transformam no Mundo material, existindo uma conduta reflexiva, originada da conversão do sistema de regulação dos instrumentos em autorregulação.

Os **Signos em significado** fazem a ligação (são mediadores) entre a criança e a atribuição dos significados. Deste modo, os mesmos são atribuídos pelos indivíduos através da cultura e as ações.

De acordo com Vygotsky (1991, p.59) os signos são auxiliares para resolver determinados problemas psicológicos como por exemplo: lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc. Este é semelhante à criação de instrumentos, que foram definidas pelo campo psicológico. Desta forma, o signo atua sobre a forma como um instrumento de atividade psicológica vai proporcionar meios para gerar um trabalho eficiente. Essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares.

CAPÍTULO 3 - Educação Não Formal

3.1. História da Educação Não Formal

A Educação Não Formal surgiu no final da década de sessenta, provocando uma crise Mundial na educação. Uma vez que, era necessário encontrar novas respostas educativas, a educação não formal surgiu como sendo uma solução às limitações e condicionantes que a escola possuía, saindo desta forma das formalidades da educação tradicional. A educação não formal pertence ao paradigma da educação ao longo da vida.

A educação não formal ajuda a dar respostas positivas e dá oportunidades de aprendizagem para aqueles indivíduos que por alguma razão não integram os sistemas ou subsistemas de ensino. Nele são aplicadas novas práticas pedagógicas que levam à construção de novos paradigmas educativos.

A UNESCO em 2002, fez um estudo no qual concluiu que menos de 800 milhões de pessoas são analfabetas, afirmando que “nada nos espanta, portanto, que os planejadores da educação se voltem para as diferentes modalidades educativas dos sistemas escolares, tornados incapazes de responder à crescente procura de educação.” (Poizat, 2003, p.17).

Nos últimos anos, existiu um grande esforço para que este novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida gerasse um enquadramento político que fosse reconhecido, de forma a que as aprendizagens adquiridas em ambientes não formais e informais fossem valorizadas em contextos de ensino.

A educação não formal é uma parte integrante de um todo educacional, pois sem o mesmo seria impensável implementar as estratégias de educação ao longo da vida.

O projeto MAPA, da responsabilidade da Direção-geral de Formação Vocacional, fez um estudo em Portugal e concluiu que “é necessário valorizar as vias que garantam o acesso facilitado à aprendizagem de jovens e adultos pouco escolarizados ou pouco qualificados.” Uma destas vias, passa pela utilização otimizada das atividades realizadas em contexto de educação não formal, a montante ou em paralelo à formação formal, atividades essas que “constituem condições privilegiadas para a motivação dos adultos para a aprendizagem.” (MorandAymon, 2007, p.17).

Tem existido inúmeros debates para implementar estratégias de aprendizagem ao longo da vida e em torno das desigualdades que ainda existem no sistema formal de ensino, sendo que:

As pessoas pouco escolarizadas ou não qualificadas, os trabalhadores da precaridade, os beneficiários da segurança social, os que estão à procura de emprego e em particular os desempregados de longa duração, os imigrantes – e em cada uma destas «categorias», mais frágeis ainda, as mulheres – (...), não estão inseridos no sistema de educação formal. (...) para eles, a porta de acesso ao projecto de sociedade de aprendizagem ao longo da vida, por mais ambicioso e generoso que seja, é muito estreita. Eles constituem, por isso, um autêntico desafio para a implementação de um projecto desta natureza (ANQ, 2007, p.39).

3.2. Educação de Adultos: abordagem histórica geográfica

A educação de adultos iniciou-se devido a grandes ações e iniciativas políticas/sociais de algumas associações, que influenciaram as orientações ideológicas para esta educação, sendo que “a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social” (Delors et al., 1996, p.47).

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram muitas iniciativas populares e ações de origem não estatal para alfabetização de adultos. A política de educação de adultos queria mão-de-obra que desse resposta às exigências e necessidades do novo mercado, tendo como consequência o redimensionamento da indústria. Esta tinha como objetivo, aumentar a percentagem de lucro aos patrões. No entanto, não foi suficiente para dar resposta aos grandes avanços tecnológicos e à grande produção industrial dessa época.

Em 1949, a UNESCO organizou a I conferência Internacional de Adultos. Esta trouxe outra perspectiva sobre este tema, demonstrou grande interesse em romper com o paradigma da Educação Tradicional e tentou entender as necessidades dos adultos em toda a sua diversidade. A Educação de Adultos “visa satisfazer as necessidades e aspirações do adulto ou do grupo em toda a sua diversidade, não é possível partir, como na educação tradicional escolar, de programas feitos, de planos de estudo pré-estabelecidos” (Ibid., p.13).

A II Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1960, teve como tema “A Educação de Adultos num mundo em transformação” (Ibid., p.20). Nesta foi necessário planejar e traçar novos conteúdos, métodos e formas, demonstrando grande otimismo para dar resposta ao mercado de trabalho para a Educação de Adultos.

Na década de 60, a guerra fria e o desenvolvimento tecnológico afetaram muitas áreas, sendo uma delas a educação. Começaram a aparecer novos meios de comunicação e as cidades alargaram-se, gerando um grande desenvolvimento urbanístico. Devido a isto, foi necessário que a Educação de adultos se adaptasse às novas necessidades.

Desta forma, foi necessário delinear novos objetivos, onde a função da Educação de Adultos passou a focar-se em dominar os recursos tecnológicos e aprender a pô-los em prática. Este foi um dos novos pontos discutidos e direcionar para uma Educação geral e profissionalizante, uma vez que era necessário proporcionar momentos de reflexão do meio social envolvente e do mundo. Nesta segunda Conferência foram mencionados todos estes pontos, dando uma nova importância à Educação de Adultos.

Nesta conferência foram debatidos três pontos chave, “a responsabilidade dos governos, a contribuição das organizações de livre iniciativa, a urgência de organizar melhor a educação de adultos a nível das Nações Unidas” (Dias,1974, p.29).

Este tipo de educação passou a ser vista como uma educação que fomenta a reflexão, a criatividade e a Inovação, dando assim origem a uma transformação consciente e direcionada para o desenvolvimento. É importante referir que a aprendizagem tem de ir ao encontro das necessidades tecnológicas, económicas e sociais, de modo acompanhar o desenvolvimento cultural, da ciência e da tecnologia, sendo um dos principais motivadores para a crescente evolução social. Desta forma, a Educação de adultos passou a ser permanente.

Segundo Finger & Asún,

Filosoficamente, a educação permanente combina uma análise marxista da história com uma visão humanista. Quanto á UNESCO, essa concebeu-a como uma resposta a quatro desafios societais, a saber: reprodução cultural, necessidade da sociedade acompanhar o desenvolvimento e a mudança crescente para a continuidade cultural: ciência e tecnologia, que são os principais motivadores para a mudança e aceleração de evolução social: a

explosão da informação humanizada pela educação permanente: o controle político capacitando a população para uma consciência cívica e política para serem actores reflexivos, e não vítimas sociais (Finger/Asún, 2003, pp.30-31).

Durante a conferência de Nairobi (1965) ficou consagrado o conceito de educação permanente, dando-se assim uma restauração dos conceitos desta Educação e que gerou algumas implicações nos planos curriculares.

A III Conferência da UNESCO realizou-se em Tóquio, Japão no dia 5 de julho de 1972. Nesta conferência, houve uma preparação antecipada do levantamento do ponto de situação relacionado com a educação de adultos, onde foi evidenciado que esta é essencial durante toda a vida de um adulto. Importante referir que esta é fundamental no crescimento do ser humano. Considere-se que:

A educação de adultos parte integrante da educação permanente, a maior parte dos países devem empreender reformas profundas do ensino, dentro do contexto democrático, das culturas e do interesse nacional, concebendo a educação permanente como o conjunto dos meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreenderem, sempre melhor, o mundo em evolução, e de serem capazes de participar na sua transformação e no progresso universal (Gusmão & Marques, 1978, p.118).

Paulo Freire, educador brasileiro, divulgou as suas obras acerca da alfabetização de adultos. Segundo este pedagogo os aprendizes deviam aprender a “ler o Mundo” e em simultâneo aprender a “ler as palavras”, para que desta forma, a sociedade fosse mais justa. Este defendia ainda que a educação devia ser democrática onde todos pudessem construir o conhecimento.

Este pedagogo defendia uma metodologia “dialógica”, onde o que mais importa é estabelecer uma relação com a experiência vivida e não se focar apenas na transmissão de conteúdos específicos. O formador tem de conhecer o formando enquanto indivíduo inserido no contexto social, e será daí que o conteúdo deverá sair e ser trabalhado.

Este é um “método de aprender” por não ter uma prática metodológica com um programa previamente estruturado, como qualquer tipo de exercício mecânico para verificação dessa aprendizagem. Esse método tem em perspectiva o relacionamento

educador-educando como um ato educativo de recriação, tendo como fio condutor a alfabetização para libertação (Freire, 1983).

Segundo Paulo Freire, “A consciência crítica nasce de quê? Da possibilidade do oprimido contemplar, no sentido crítico, a sua obra, e como o produto do seu trabalho se distribui no processo social” (Freire, 1985, p.30). A Educação não é neutra. Esta deve ser vista como sendo uma reconstrução e construção contínua de significados da realidade e que envolve diferentes fatores do meio social da aprendizagem.

A IV Conferência de Educação de Adultos da UNESCO, realizou-se em Paris, onde ocorreu a primeira participação de Portugal. Nesta, foram debatidas várias questões tal como: combater o analfabetismo de instituições governamentais e não governamentais, dar prioridade à educação da mulher, estabelecer vínculos entre educação não formal e educação formal, a importância dos *mass média* na educação, inovar e introduzir criatividade na educação dos adultos e o analfabetismo funcional nos países industrializados.

De 5 a 9 de março de 1990 na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, que contou com a participação de vários países, da UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (FNUD). Nesta conferência foram abordados vários temas como por exemplo, o abandono escolar que contribuiu para o aumento de analfabetos a nível Mundial.

Esta conferência deu origem à Declaração Mundial de Educação para todos e ao Plano de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Os países que integraram a conferência passaram a ter compromissos e princípios, tendo sido delineado um plano para combater o analfabetismo.

A V Conferência realizou-se em Hamburgo em 1997. Nesta reforçou-se a importância da alfabetização para a população pobre no Mundo. Foi reforçado que este é um direito de todos, para que possam participar na sociedade de uma forma plena. Melo menciona cinco princípios para combater o analfabetismo:

1º “a globalização dos sistemas económicos e as alterações nos padrões de produção e trabalho, com consequente aumento do desemprego;

- 2º o rápido desenvolvimento científico e tecnológico (com destaque para as novas tecnologias de informação e comunicação/TIC) e a emergência de sociedades de informação/conhecimento, originando novos ricos de exclusão social e laboral;
- 3º as alterações demográficas, como o crescimento dos grupos etários mais idosos e os fenómenos ligados á mobilidade das populações (imigrantes, refugiados, nómadas);
- 4º as tensões sociais, baseadas na diferente cultura, etnicidade, género, religião e rendimento;
- 5º a crescente crise ecológica (Melo et al, 2002, p.17)”.

As metas que foram estipuladas na Conferência Mundial de Educação para Todos não estavam a ser alcançadas. Assim foi necessário pensar numa nova estratégia, focando-se nos países com maior número de população analfabeta.

O balanço dos esforços realizados no decorrer do século XX, para fazer aumentar as possibilidades de educação é profundamente contrastante. O número de alunos inscritos nas escolas primárias e secundárias de todo o mundo passou de cerca de 250 milhões em 1960 para mais de mil milhões hoje em dia. Durante este mesmo período, quase triplicou o número de adultos que sabem ler e escrever, passando de cerca de mil em 1960 para mais de 2,7 mil milhões atualmente. Apesar disso, há ainda no mundo 885 milhões de analfabetos, atingindo o analfabetismo a seguinte proporção; em cinco mulheres duas são analfabetas e em cinco homens um é analfabeto (...).Chegar aos que continuam excluídos da educação não exige apenas o desenvolvimento dos sistemas educativos existentes; é necessário, também, conceber e aperfeiçoar modelos e sistemas novos destinados expressamente a este ou àquele grupo, no quadro dum esforço concertado que tenha em vista dar a cada criança e adulto uma educação básica pertinente e de qualidade (Delors et al;1996, p.105).

Era necessário desenvolver novos modelos educacionais inovadores para a formação de adultos tendo em consideração as expetativas dos formandos, sendo que para Delors estes são:

(...) mais atraentes se estiverem associados à aquisição de competências úteis à agricultura, ao artesanato ou a outras atividades económicas. A educação de adultos é, também, excelente ocasião de abordar as questões do meio ambiente

e da saúde, a educação em matéria de população e a educação para a compreensão de valores e culturas diferentes (idem, p.111).

Dando seguimento a estes novos modelos educacionais inovadores estruturam-se os Cursos de Educação e formação de Adultos (Cursos EFA), que davam equivalência ao 1º 2º e 3º ciclo do ensino regular. Esta formação profissionalizante abrange diversas áreas, sendo o currículo dos cursos inovador e estruturado por temas de vida estipulados pelo formando.

A educação de adultos são as atividades realizadas em contexto da educação formal e informal, que podem ser adquiridas após a frequência no ensino regular. Esta é essencial, uma vez que melhora as perspectivas de emprego, desenvolve as competências profissionais e pessoais, e melhora a coesão social dando origem à cidadania. Atualmente, o mercado de trabalho é extremamente competitivo e exige cada vez mais dos indivíduos. Desta forma, estes devem apostar no desenvolvimento profissional das suas habilitações para que possam corresponder às exigências atuais no mercado de trabalho.

A União Europeia (UE) apoia a educação de adultos e compreende que esta é cada vez mais tecnológica e encarada com diversos desafios. Assim, é necessário que as Instituições possibilitem o intercâmbio de experiências entre países de modo a possibilitar novas competências profissionais, uma cidadania ativa e o desenvolvimento de realização pessoal.

A UE elaborou uma nova agenda que define a forma como a educação deve desenvolver-se até 2020, baseando-se nos seguintes princípios:

- “reforçar a governação através de uma melhor coordenação entre os domínios de intervenção e de uma maior eficácia e relevância para a sociedade;
- aumentar significativamente a oferta e procura de uma educação de alta qualidade, especialmente em matéria de literacia, numeracia e competências digitais;
- aplicar estratégias eficazes de sensibilização, orientação e motivação para conseguir chegar aos educandos adultos e os ajudar;
- multiplicar as oportunidades flexíveis e melhorar o acesso à educação de adultos, impulsionando a aprendizagem no local de trabalho e o recurso às TIC e a programas de qualificação do tipo “novas oportunidades”;

- melhorar a qualidade da educação de adultos através do acompanhamento do impacto das políticas e da melhoria da formação dos educadores de adulto”.

3.3. Educação de Adultos em Portugal

O Estado no ano 1820, garantiu em Portugal a instrução gratuita do ensino básico para todos, passando este a ser um direito do cidadão.

No ano 1835 o ensino básico passou a ser obrigatório para tentar aumentar os níveis de alfabetização. No entanto, Portugal continuou durante muito tempo com um baixo nível de alfabetização em comparação a Itália, Grécia e Espanha. Esta avaliação teve por base os censos da população e estatísticas. Até inícios do século XX, Portugal apresentava 80% de analfabetos.

No início da década de 50 os cursos públicos para adultos começaram a ser promovidos por algumas associações. No entanto, era necessário a intervenção e apoio do Estado nestes cursos, mas apesar de todos os esforços a nível financeiro não conseguiram financiamento suficiente face às despesas. Neste curso prevaleciam adultos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 8 e os 32 anos.

Segundo Fernandes, “a década de 60 encerra-se, pois, numa fase de desaceleração nítida em relação ao ensino elementar de adultos. Os poderes públicos revelavam-se claramente incapazes de corresponder, de forma eficiente e organizada, a uma procura que a predominância da iniciativa privada confirma” (Fernandes, 1993, p.122)

Na década de 70 deu-se a continuidade do crescimento da Educação de Adultos. Foram criados gabinetes de leitura, conferências e bibliotecas populares, e ensino direcionado aos adultos que queriam terminar a 4º classe. Com a grande revolução do 25 de abril de 1974, ocorreram grandes transformações culturais e sociais. Mello cita que “nos anos 75/76 começou, em Portugal, a tentar lançar-se o embrião do que seria um campo e um edifício de educação de adultos em Portugal” (Mello, 2006, p.66).

Em 1979, para combater a taxa de analfabetismo surgiu o plano nacional de Alfabetização com objetivo de ajudar no desenvolvimento da educação de adultos. No entanto, segundo Lima, as políticas públicas tiveram “o carácter descontínuo e

intermitente das orientações, o que tem originado um desenvolvimento fragmentado da educação de adultos” (Lima, 2005, p.37).

Na década de 80, ocorreram grandes mudanças políticas, culturais e económicas, originando reformas na educação e grande adaptabilidade do ser humano relativamente às exigências da sociedade. Com isto aprovaram a Lei de Bases do Sistema Educativo a 14 de outubro 1986. Grandes ofertas encontravam-se disponíveis tais como a educação extraescolar aos adultos. Foram ainda criados vários movimentos em parceria com a igreja católica, sendo um deles as escolas móveis que levavam a instrução primária aos locais mais carenciados de modo que pudessem ter acesso ao ensino, ressaltando o quadro político, económico e cultural desta época.

Segundo Lima e Afonso, estes mencionam que “as décadas de oitenta e noventa constituem um período de grandes mudanças políticas, económicas e culturais, cujas consequências foram bem visíveis ao nível das políticas públicas e designadamente na educação” (Lima e Afonso, 2005, p.7).

Com o iniciar da década de 90 a educação de adultos começou a ter maior importância e um maior desenvolvimento.

O autor Lima afirma que “em Portugal, os últimos anos têm sido férteis quanto à implementação de atividades e projetos de intervenção socioeducativa no domínio da Educação de Adultos” (Lima (1998, p.32).

Quando o partido socialista ganhou poder governamental, realizaram o relançamento da política da educação de adultos dando origem ao “S@ber + Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos” a cargo da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Ainda na década de 90, houve uma crise financeira consequente do movimento de educação popular de adultos, o que originou uma omissão estatal e das associações católicas e laicas com iniciativas de educação pré-elementar e elementar.

Em Portugal alfabetizaram-se 1.140.000 adultos entre o ano 1898 a 1908, dando uma média de 14 adultos alfabetizados por ano, o que manifestava total negligência no cumprimento do sistema educativo nacional.

A implantação da República gerou um grande desenvolvimento da Educação de Adultos, criando assim a legislação para cursos noturnos e cursos dominicais, de forma a colmatar o analfabetismo.

Foi possível implementar novas medidas legislativas na área de educação de adultos, apesar de esta ter tido um desenvolvimento tardio em relação aos países da Europa do Norte. Esta época foi fundamental para o surgimento embrionário dos cursos EFA em Portugal, devido às novas medidas e estratégias impostas.

Nesta linha de pensamento o autor, Melo refere que “a partir de 1997/1998, uma importante tentativa do Ministério da Educação, rapidamente secundado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, para revitalizar e relançar a educação de adultos em Portugal. E foi essa finalidade que levou à conceção de novos cursos de educação e formação de adultos (ou Cursos EFA), e ao desenho de estruturas que abrissem ao adulto uma espécie de “balcão único” nestas matérias; processos e modalidades de educação e formação que não obrigassem as pessoas adultas a saltar entre estruturas e processos, com lógicas muito diferenciadas, mas assegurassem um processo integrado” (Melo, 2007, p.67).

Relativamente aos cursos EFA, estes são considerados um instrumento crucial na estratégia Nacional de qualificação para a população adulta. Terminar o ensino básico/nível secundário e aumentar a oferta formativa tem cooperado para o aumento dos níveis de Qualificação profissional e escolar de adultos.

O autor Barros refere que o “Estado Capitalista democrático português se assume hoje, como um Estado articulador (...) da nova EFA (...) numa fórmula política compósita em que cabe ao Estado a regulação da oferta de EFA, e à nova rede de promotores, públicos e privados, a propriedade e o fornecimento dessa mesma oferta” (Barros, 2013, p.26).

Dessa forma, entre 1918-1919 criaram-se escolas móveis oficiais e também particulares, com cursos de aperfeiçoamento para pessoas já alfabetizadas. Nesta época a maioria dos professores eram do sexo feminino, lecionavam em freguesias rurais, tinham baixos salários, sem direito a subsídios nem ajudas de custo, com carga horária de 7 horas diárias. Este género de escola apenas funcionou até final da I República.

Com o início do Estado Novo, o analfabetismo desceu na população, devido às iniciativas associativistas de esquerda, que tinham como objetivo a promoção da educação popular. A elaboração dos programas de alfabetização de adultos era desenvolvida por base nos princípios da alfabetização das crianças, originando a comodidade e o conformismo social, não permitindo desta forma que o cidadão tivesse liberdade de escolher o seu percurso educativo. Além disso,

(...) até 1930, os maiores progressos de alfabetização, registaram-se na idade adulta, e não na escolar, sobretudo no caso dos homens. Esta educação tardia e pouco formal era pobre, como se pode ver pelas estatísticas dos recrutamentos. Entre 1924 e 1932, o analfabetismo dos contingentes incorporados decresceu de 62,3% para 46,3%, no entanto, a percentagem dos que liam e escreviam “mal” subiu de 16,6 para 29% (Ramos, 1993, p.59).

No ano 1952, Portugal tinha três milhões de analfabetos e dois milhões tinham mais 35 anos de idade. Ramos afirma que “(...) só a recuperação de adultos permitiria reduzir as taxas de analfabetismo, portanto, entre 1953 e 1954, os cursos de educação de adultos atingiram 450 mil analfabetos, um sexto dos existentes. Não se fez mais porque o grande impulso para alfabetizar estava na necessidade de elevar o nível cultural dos operários, e com ele o nível económico e social do país. Decidiu tolerar-se o analfabetismo rural: era um problema destinado a ser resolvido biologicamente (Ramos, 1993, p.62). Nesta época, os cursos de educação para adultos tinham como objetivo aprender a ler, escrever cartas e preencher recibos.

De acordo com Magalhães, “os cursos de adultos assemelhavam-se, quanto ao funcionamento às finalidades, à instrução primária elementar, diferindo apenas quanto aos conteúdos programáticos mínimos (...). O exame terminal correspondia à 3º classe. Embora supletivos e não necessariamente assegurados por professores, os cursos de adultos organizavam-se segundo o modelo escolar (...). Na generalidade dos casos principiam ao nível da iniciação alfabética, prosseguindo uma lógica de ensino recorrente. Uma situação de há muito superada pelos Países desenvolvidos do Mundo Ocidental onde, na transição do século XIX, estava já alfabetizada praticamente toda a população (Magalhães, 1996, pp.87-88)”.

No começo dos anos 70, continuaram a favorecer o modelo de ensino formal. Nesta década, formou-se a Direção-Geral Permanente e foram criados os cursos de Ensino Primário de Adultos, com programas para o ensino de adultos.

A Educação de Adultos necessitava de uma política pública para enquadrar as necessidades e expectativas dos que trabalhavam no terreno, nas ações de intervenção de educação de adultos e na construção do currículo.

Segundo Lima, “em 1997, a lei nº 3/79, de 10 de janeiro, o governo desenvolveu um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases de Adultos (PNAEBA), “tarefa que viria a recair sobre a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP), do Ministério da Educação e Investigação Científica” (Lima, et al., 1999, p.21).

Criou-se o Conselho Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (CNAEBA), no domínio da AR. Este tinha como finalidade conduzir criticamente a ação dos órgãos oficiais, mas teve fim no ano 1986. Posteriormente foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nos anos 80, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, concebeu um valioso documento (Documentos Preparatórios III), o qual detinha estratégias para a Educação de Adultos. Este não teve valor uma vez que, persistia a inexistência de uma política pública de Educação de Adultos.

Em 1986, publicou-se o Relatório Síntese do PNAEBA. Oliveira relatou “que a alfabetização e a educação de adultos devem ser entendidas na dupla perspectiva de valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política” (Oliveira, 2004, p.87).

Os únicos recursos de combate ao analfabetismo eram os processos de formação formais de educação de adultos e a escolarização. Ramos cita que “(...) as autoridades pediram confiança na solução biológica. Morrendo os últimos analfabetos, deixará de haver analfabetismo. Portugal entrará assim, imaculadamente alfabetizado, no século XXI” (Ramos, 1993, p.63).

Portugal participou na V Conferência Internacional acerca da Educação de Adultos, elaborada pela UNESCO em julho de 1997 em Hamburgo. Nesta conferência foi desenvolvido o Programa “Saber +”, com objetivo de expandir a Educação de Adultos.

Em consequência desse programa foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Após a criação da ANEFA, formou-se a contextualização e a autonomia em relação à escolaridade para proporcionar a igualdade de oportunidades. Assim sendo, definiram-se prioridades para o desenvolvimento da educação de adultos em Portugal, dando hipótese para os indivíduos aprenderem ao longo da vida. É importante dar valor às experiências dos formandos e ao meio social em que estes estão inseridos, de forma a originar uma cidadania ativa.

Oliveira defendia que “(...) igualdade de oportunidades, a luta contra a exclusão social e a transição para a sociedade de conhecimento (...) como instituto público fica esta estrutura sujeita à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do trabalho e da solidariedade. São também atribuídas personalidade jurídica e autonomia científica, técnica e administrativa” (Oliveira, 2004, p.89).

A ANEFA planificava as medidas e os planos regionais de Educação e Formação de Adultos. “A promoção e/ou realização de programas e projetos, o financiamento e co-financiamento, o acompanhamento e a validação de programas e projectos, a promoção e a difusão da investigação” (Lima, 2004, p.34).

ANEFA colocou em prática todas as atribuições que foram sugeridas na Educação de Adultos criando três projetos de intervenção “ i) estabelecimento do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; da Rede Nacional de Centros RVCC; do Sistema de Acreditação de Competência de Entidades Promotoras de Centros RVCC; ii) criação dos Cursos de Educação e formação de Adultos (Cursos EFA); desenvolvimento das Acções Saber+; os Clubes Saber+; o Registo Nacional de Entidades Promotoras de Educação de Adultos; iii) criação de Centros de Recursos em conhecimento de Educação e Formação de Adultos; a Revista Saber+; as Edições Educação e Formação de Adultos” (Sousa Teresa, 2007, pp.21-22).

A ANEFA, após a criação dos projetos mencionados anteriormente, teve o apoio de várias entidades que a subsidiaram. O objetivo era então criar Centros de Formação de Recrutamento e Validação de Certificação de Competências.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos foram um dos vários cursos criados pela ANEFA, “que representam uma tentativa inovadora de articulação entre formação de base e formação profissionalizante” (Lima, 2004, p.37).

Estes cursos davam oportunidades a todos os cidadãos que tinham idade igual ou superior a 18 anos sem escolaridade de quatro, seis ou nove anos. Os mesmos davam certificação e qualificação profissional. Esta foi uma grande inovação na Educação e Formação de Adultos, permitindo que todos os cidadãos possam construir a sua história e da sociedade a qual pertencem.

No dia 20 de novembro do ano 2000, os cursos EFA foram regulamentados no Despacho nº 1083 uma vez que, “nas sociedades complexas actuais, baseadas na liberdade individual e colectiva partilha e responsável, é indispensável instituir o dever de aprender ao longo da vida” (Diário da República II Série Nº 268-20 de novembro de 2000).

A ANEFA extinguiu a 17 de outubro 2002 e deu origem a uma nova reforma na educação em Portugal. Posteriormente, foi aplicada a Nova Orgânica do Ministério da Educação que detinha vários objetivos que eram fundamentais para originar a reforma estrutural na educação. A Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) substituiu a ANEFA, e foi um dos serviços centrais do Ministério da Educação, segundo o artigo 31 deste mesmo documento.

No entanto, e apesar destas mudanças continuavam em vigor, “(...) três vectores de intervenção definidos pela ANEFA, nomeadamente o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), a oferta de Educação e Formação de adultos (OEFA) e a Produção e Gestão de gestão de Informação e do Conhecimento (IC)” (Oliveira, 2004, p.91).

Segundo Magalhães “é por meados do século XX que a taxa de analfabetismo em Portugal baixa cerca de 50% mantendo-se na actualidade acima de 15%.” (Magalhães, 1996, p.96). O analfabetismo ainda hoje afeta parte da população portuguesa.

Com a criação da UNESCO, após a Segunda Guerra Mundial, a Educação de Adultos passou a pertencer às agendas das conferências Mundiais sobre, passando a ter maior importância para os líderes do estado e a gerar maior preocupação para colmatar e

eliminar esta mancha do analfabetismo nos seus países. Alguns conseguiram lidar com o problema de forma mais ágil e precoce que outros.

Portugal desenvolveu ações de combate ao analfabetismo e promoção de Educação de Adultos, de modo a que estes indivíduos fossem capazes de refletir sobre a construção da sua história e da sociedade. Estas ações de combate tinham também como objetivo incentivar estes indivíduos a utilizarem as novas tecnologias que estão cada vez mais presentes no mercado de trabalho e no dia a dia das pessoas.

As novas tecnologias invadiram o dia a dia dos cidadãos de uma forma relâmpago, inserindo-se assim na vida pessoal, social e profissional e ganhando grande importância nas nossas vidas.

3.4. Ambientes de Aprendizagem Inovadores na escola

A implementação da saída da escolaridade obrigatória e a sua articulação com as aprendizagens essenciais, vêm colocar novos desafios no que se refere à adoção de metodologias promotoras de aprendizagens significativas.

Os Ambientes Educativos Inovadores são espaços de trabalho pensados e desenhados para o desenvolvimento de situações de aprendizagem ativa, compatíveis com as exigências inerentes à evolução social e tecnológica.

A escola passou muito tempo estagnada, por isso, foi necessário introduzir reformular e incorporar as Tecnologias da informação e Comunicação (TIC), originando uma escola moderna e uma educação com qualidade que permitia aos formandos ter acesso à informação e a integrar o conhecimento.

Para Sousa & Fino, a escola tinha de estar direcionada para a modernidade para que os alunos “quando nela entrassem, passassem imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial” da escola pública (on line)”.

Devido a esta necessidade de promover a Inovação, era necessário um novo formador/professor que conseguisse acompanhar estas mudanças pedagógicas uma vez que ensinar passou a ter foco na aprendizagem e no aprendiz e não no professor.

Entre 1950 e 1960, começaram a relacionar a inovação à educação, focando-se na ideia de que a tecnologia era determinante para o desenvolvimento da cultura e economia, valorizando o formando e originando benefícios para a sociedade.

Segundo Belloni, “(...) a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação-TIC porque elas estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando” (Belloni, 2005, p.10).

Estas novas práticas Educativas inovadoras que quebraram o antigo paradigma, tiveram como objetivo preparar professores/formadores e alunos/formandos para serem proativos, saírem dos padrões enraizados e focarem-se na criatividade, autonomia e não no previsível e condicionamento.

Segundo Piaget (1969, p.182) “(...) o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer novas coisas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram, homens que sejam criativos, que possam analisar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido”.

A facilidade de acesso à tecnologia na educação está cada vez mais a crescer e a ganhar território, passando pelo acesso aos quadros eletrónicos, tablets, smartphones e computadores portáteis. Se estes novos meios forem utilizados de forma incorreta surtam o efeito distrativo, influenciando os métodos de ensino e a forma de aprendizagem dos estudantes.

O formador passa a ter outro papel, sendo assim agente transformador de carácter crítico diante as necessidades dos formandos perante a cultura digital. Esta é uma ótima oportunidade de envolvimento ativo em todo o processo de ensino que será personalizado para os formandos, construtivo e reflexivo a sua identidade. Assim sendo, a tecnologia influencia o planeamento das aulas e o próprio desenvolvimento profissional dos professores.

Através dos suportes digitais os formandos ultrapassam algumas barreiras espaço-temporais, pois podem aceder à informação facilmente, o que permite que pensem, estabeleçam uma relação, hajam e aprendam a comunicar.

Atualmente, é importante criar métodos inovadores para dar importância a novos currículos, alargar os horizontes pedagógicos, adicionar novas didáticas flexíveis e abertas para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação.

Os formandos não podem sentar-se, escutar passivamente e devorar a informação, antes pelo contrário. Estes devem participar ativamente, aplicar novas ideias e usar a tecnologia no método de ensino.

3.5. Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Permanente

A aprendizagem ao longo da vida surge da necessidade de originar novos contextos educativos, provocados pelas alterações culturais, económicas e sociais. Devido a estas grandes alterações, conclui-se que os adultos são prioritários na intervenção educativa, valorizando as modalidades informal e não formal complementados à educação formal.

Carmén Cavaco refere que “a capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital numa sociedade que coloca a ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida” (Landry, 1989, p.13).

A motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem são, em última instância, os principais fatores para a execução bem-sucedida de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. É essencial aumentar a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagem, principalmente para os que menos beneficiaram de ações educativas e de formação. Todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário (Comissão Europeia, 2000, p.9).

A Educação ao Longo da Vida abrange as faixas etárias dos mais jovens aos mais idosos (séniores), não sendo apenas direcionada para aqueles indivíduos que alcançaram os níveis de escolaridade obrigatória. Esta estende-se também a todos os indivíduos, quer para aqueles que integraram os sistemas formais de ensino como também para aqueles que atingiram o máximo de escolaridade.

Assim sendo este paradigma dá oportunidade e estratégias de aprendizagem para todos, potenciando uma abordagem sistémica de educação. Segundo Vazquez:

O papel da educação não-formal tem de ser compreendido como “la educación no formal entra en relación directa con la educación formal y con la educación informal, componiendo un (sub)sistema educativo que se desarrolla a lo largo de toda la vida de los individuos y las comunidades (Vazquez, 1998, pp.16-17).

A educação não formal tem outros processos de aprendizagem que se diferenciam do ensino tradicional. Num contexto de educação não formal não existe a obtenção de níveis nem avaliação seletiva. Os conteúdos de aprendizagem são executados a partir da experiência individual dos aprendizes tendo em conta o conhecimento cultural do grupo de aprendizes.

A Revolução Industrial trouxe grandes mudanças na educação, na economia, na política e a nível social. As pessoas começaram a mudar-se para a cidade deixando o campo. Por consequência as cidades começaram a ficar sobrelotadas, dando origem a vários fatores tais como: a pobreza, o desemprego e exploração da mão-de-obra.

O industrialismo precisava de um novo tipo de homem, exigia aptidões que nem a família nem a igreja podiam, só por si, facultar. Procurou, por isso, uma autêntica revolução na escala dos valores e, sobretudo, exigiu do homem uma nova concepção de tempo (Toffler, 1978, pp.392-393).

A escola nesta época tinha como principal foco preparar os alunos (matéria-prima) para o mundo do trabalho, sendo que eram os professores (operários) que transmitiam e demonstravam a ideia central. Este conceito pode ser denominado como “fábrica”.

A educação foi sujeita a profundas mudanças até o século XX. A Guerra Fria e a Guerra Mundial geraram um acréscimo na informação, um maior desenvolvimento

tecnológico e uma maior consciencialização de que o currículo se encontrava desatualizado e era necessário adaptá-lo às necessidades existentes na sociedade.

No que se refere à educação ao longo da vida, é necessário que os indivíduos estejam predispostos para aprender novos saberes. O ambiente deve ser estimulador para que os alunos possam produzir novas competências. Um dos grandes objetivos desta educação é preparar o cidadão para uma participação ativa na sociedade e para uma cidadania responsável, de modo a serem autónomos e desta forma a gerar mudanças.

Paulo Freire crítica o currículo e a educação uma vez que, atualmente mantêm-se o tradicionalismo e persistem características da época da revolução Industrial, impedindo o sucesso, a evolução e a qualidade da educação. O professor continua a ser a principal fonte de transmissão de conhecimento e o aluno continua como o recetor da informação transmitida.

Atualmente, é necessário que nas escolas se tenha consciência que o professor não é o único meio de transmissão de conhecimento. Este deve criar caminhos para gerar a construção do saber de modo que o aluno seja o principal ator na sua aprendizagem e saiba agir mutuamente com os outros. Para Freire as “condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito ao processo” (Freire, 2009, p.26).

A educação ao longo da vida é algo constante uma vez que, somos seres inacabados, incompletos, em constante aprendizagem e sempre em busca do melhor.

Jacques Delors realizou alguns relatórios em 1996 sobre a educação ao longo da vida. Este afirmava que a educação tem quatro pilares que são: aprender a conhecer “(...) para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida”, aprender a fazer “a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, (...) a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa” aprender a viver “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências” e aprender a ser com o intuito de desenvolver a autonomia, discernimento e a responsabilidade pessoal (UNESCO, 2010).

Este conceito abre portas à “sociedade educativa”, fazendo cair, por desuso, a distinção entre educação inicial e educação formal. Assim a educação permanente permite

dar oportunidade a uma educação para todos, oferecendo uma segunda oportunidade para formações associadas às exigências da vida profissional.

Em meados dos anos 60, a Europa introduziu o tema Educação Permanente “um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas, de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia” (Conselho da Europa, 1970, p.9).

As Nações Unidas, Ciência e Cultura (UNESCO), elaborou um relatório, dirigido por Faure, em 1972, *Learning to Be: The World of Education today and tomorrow*. Este foi considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização.

Este relatório teve quatro postulados:

- “1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações”;
2. “A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro”;
3. “O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos”;
4. “Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser” (Faure, 1972, p.225)”.

3.6. Transdisciplinaridade na Educação

A educação tem um papel fundamental na formação do sujeito, pois está presente na sua vida desde a sua infância. Desta forma, é necessário que a educação acompanhe as transformações da sociedade, para que possa preparar as crianças para vida, de forma a integrá-las com o mundo.

Nesta perspectiva, as práticas educacionais têm tido um maior destaque e preocupação, sendo importante procurar formas de alcançar a formação integral do indivíduo. Uma alternativa que tem sido realçada para essa mudança é a transdisciplinaridade. Esta é uma abordagem que propõe um novo modo de pensar e de se relacionar com o conhecimento.

Para compreender melhor a transdisciplinaridade, é pertinente fazer a distinção de alguns conceitos interligados como: disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

A disciplinaridade diz respeito aos campos de conhecimento que são compartimentados segundo uma visão cartesiana, buscando o aprofundamento num conhecimento específico. É demonstrada através do isolamento do objeto ou conteúdo do seu ambiente para que este possa ser estudado por si só, resultando no que conhecemos como matérias ou disciplinas escolares.

A multidisciplinaridade surge como uma tentativa de trabalhar mais que uma disciplina simultaneamente, mas é caracterizada por não propor reais interações entre os conteúdos. Um mesmo objeto de estudo é analisado a partir de diferentes óticas, porém, as disciplinas não se relacionam. Assim, apenas partilham um mesmo ponto de partida, mas não são criadas novas percepções, sendo por vezes considerado um trabalho sem significado.

A interdisciplinaridade propõe o intercâmbio de informações entre disciplinas, fazendo com que sejam integradas dentro de um contexto específico, como por exemplo os projetos escolares, evidenciando que essa estratégia permita ligações entre as disciplinas.

Ultrapassando as limitações que as abordagens anteriores apresentam, a transdisciplinaridade procura transbordar as disciplinas e considera outras dimensões, além da cognitiva, ao trabalhar os conhecimentos. Dessa forma, propõe uma aprendizagem com espaço para intuição, emoções, sentimentos e formas de expressão, adaptando os conhecimentos propostos inicialmente pelas disciplinas.

A abordagem transdisciplinar adiciona uma camada mais profunda à relação entre as diversas disciplinas, ao ajustar a área cognitiva com outras dimensões que transpõem o indivíduo. Isto porque todas essas esferas funcionam de forma holística e não isoladamente em momentos específicos do cotidiano.

O termo transdisciplinaridade foi citado por Jean Piaget no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado em 1970 na Universidade de Nice (França). Alguns anos depois, em Arrábida (Portugal), no ano de 1994, a UNESCO produziu a Carta da Transdisciplinaridade durante o Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade.

Esse documento foi indispensável para a definição do termo, pois apresenta questões que motivam o exercício da transdisciplinaridade e ainda condições que caracterizam esta abordagem. O documento apresentava problemáticas como o desvinculamento das pessoas, sendo que:

- o que impede que tenham um olhar mais humano sob os problemas, necessidades e conflitos, buscando apenas o resultado sem considerar as implicações desse;
- um possível novo obscurantismo causado pela rutura consigo mesmo devido a busca por conhecimento externo exacerbado em detrimento do autoconhecimento;
- o aumento da desigualdade social por meio da desigualdade nos processos de aquisição de conhecimento.

As explicações a respeito do termo transdisciplinaridade são sempre enfatizadas na Carta, assim como as necessidades de não reduzir ou simplificar realidades, contextos, opiniões, lógicas ou o próprio ser humano. Também não cabem quaisquer práticas que evitem o diálogo sobre possibilidades, pois o conhecimento deve ser construído de forma compartilhada.

Segundo Piaget (1972), a interdisciplinaridade é uma forma de pensar e sustentava a ideia de que a “interdisciplinaridade é uma forma de chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as disciplinas, mas alcançaria um estágio em que não haveria fronteira entre elas”.

A abordagem transdisciplinar transborda as fronteiras entre as disciplinas, integrando-as num contexto multidimensional, no qual outros âmbitos, como emoções, sentimentos, intuição, autoconhecimento, estão envolvidos e têm papel crucial. Esta não permite que a aprendizagem seja descontextualizada, nem que haja simplificação ou desvalorização de culturas ou realidades, motivando o respeito pelas diferenças e protegendo as suas complexidades e riquezas.

Na atual sociedade, a internet e os recursos tecnológicos possibilitaram o acesso à produção e à veiculação das informações em grande velocidade, sem limites temporais

ou espaciais. Os processos de ensino com o uso de computadores e ambientes virtuais de aprendizagem propõem transformações imediatas no papel da escola e do professor. Com determinação, Drucker (1999, p.189) pretende alertar que “a tecnologia será importante, mas principalmente porque força-nos a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas”.

As transformações nas nossas vidas são derivadas do desenvolvimento tecnológico, sendo perceptíveis a cada dia e a todo o momento. No entanto, é importante verificar que o principal meio de exclusão social é demarcado quando um indivíduo não tem acesso a um determinado contexto, limitando a sua participação e promoção de capacidades individuais. Dessa forma, a educação deve utilizar as ferramentas tecnológicas para dinamizar os processos educacionais. Segundo o Relatório Delors (1998, p.68), “os desafios das sociedades da informação na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”.

Atualmente, a procura de uma nova compreensão da natureza e da vida humana no nosso planeta precisa de uma participação social cada vez mais abrangente, podendo ser referido que as transformações e inovações só são apropriadas se forem instauradas de forma legítima com a participação efetiva dos indivíduos na sociedade.

Estas questões incidem sobre a extensão e a complexidade, pois têm de ser analisadas por várias questões sociais que atravessam o processo de pesquisa, afetando a formulação dos problemas, a implantação de soluções e a avaliação de resultados (Ritto, 2010). A contextualização pode ocorrer em diferentes graus, sendo que para este autor,

A contextualização é mais fraca na medida em que a sociedade coloca questões através de suas instituições formais que eventualmente são assistidas por consultores especialistas; o processo de contextualização é fraco quando a demanda social é colocada através de filtros da burocracia (Ritto, 2010, p.24).

Acreditamos que a educação é um modelo onde a sociedade pode integrar-se como um todo, tornando os indivíduos em agentes passivos que têm poder de decisão nas políticas públicas desse sector. É crucial estar constantemente atento ao facto de que “a transdisciplinaridade não prescinde nem exclui os demais modos de interpretar o mundo, apenas considera suas lógicas reducionistas, ainda que relevantes” (Ritto, 2010).

É necessário cada vez mais olhar e viver o mundo na sua plenitude e sentir-se parte integrante de uma história com os seus diversos elementos. Desse modo, ao longo de sua vida,

O ser humano se desenvolve e se constrói como sujeito e autor de sua existência em meio a um complexo processo que exige autoconsciência, coragem de escolher e experimentar caminhos novos, assim como uma grande paciência para retomar e refazer, permanentemente, o caminho já trilhado com vistas a avançar em novas direções e para novas possibilidades (Santos Neto, 2006, p.35).

Contudo, integramos num mundo em que a “diversidade de visões não impede (pelo contrário, pede) que cheguemos a acordos (consensos sociais) sobre o mundo em que vivemos” (Ritto, 2010).

Com a globalização, é pertinente olhar para dentro de nós mesmos, para o nosso interior, pois o que distingue o homem do animal é a consciência de si mesmo. Sob uma visão transdisciplinar, essa “consciência de si mesmo” integra o espírito, o sagrado, o subjetivo, sendo tudo o que mais nos caracteriza como seres humanos. Uma educação transdisciplinar pode iniciar em qualquer lugar, pois só precisa de pessoas que acreditem nela e que façam da visão transdisciplinar uma atitude para ser colocada diante da realidade e do mundo.

CAPÍTULO 4 – Cursos de Educação e Formação de Adultos

4.1. Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

A sociedade está a evoluir e existem grandes mudanças sociais, económicas e científicas. Sendo esta uma sociedade contemporânea, a mão-de-obra tem de ser qualificada e logo a formação ao longo da vida é imprescindível. Deste modo, não podemos confinar a aprendizagem apenas a um período limitado da nossa vida.

Os adultos têm direito de aprender e evoluir ao longo da vida, sendo assim necessário ultrapassar as barreiras que dificultam a educação nos cursos EFA.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos dão oportunidade aos adultos de elevar o nível de qualificação e adquirir competências, permitindo a progressão no Mercado de Trabalho, como já foi mencionado anteriormente.

A OCDE, na década de 70, deu a conhecer um trabalho denominado *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning* (Kallen, 1996). Este falava da educação “estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de 8 um indivíduo para que estejam disponíveis quando necessárias” (citado por Papadopoulos, 1994, p.113).

Devido à mundialização dos Mercados nos anos 90, o conceito educação ao longo da vida ganha força. As empresas começam a exigir funcionários qualificados, devido à mutação tecnológica, levando à obsolescência de competências e conhecimento.

Segundo Roldão, “a aprendizagem ao longo da vida constitui uma oportunidade de repensar as formas de relacionamento estabelecidas entre educação, escola e sociedade, e conseqüentemente, reexaminar as grandes metas da educação no mundo contemporâneo” (Roldão, citado por Coimbra, Imaginário & Parada, 2001).

Os Cursos EFA fazem parte de uma oferta de formação mais lata que é gerida pela Agência Nacional para a Qualificação. Este tipo de oferta visa repor uma lógica abandonada no período pós 25 de Abril, que resultou no abandono das vertentes profissionalizantes. Porém, no início dos anos 90, considerando que estas vias de ensino não davam garantia de empregabilidade, o Estado Português relançou a ideia de formação

profissionalizante com uma "dimensão escolar", tentando limitar os elevados níveis de abandono escolar e os fenómenos de exclusão social que daí resultavam.

A exclusão está ligada à educação, uma vez que um indivíduo que esteja pouco preparado intelectualmente dificilmente conseguirá integrar-se e encontrar um lugar na sociedade atual. Nesta linha de pensamento, os indivíduos com baixa escolaridade ou incompleta correm grandes riscos de serem excluídos, daí o aparecimento dos cursos EFA, que vêm contornar esta situação. Segundo Faure,

A educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (Faure, 1972, p.225).

Os cursos de Educação e Formação de Adultos, foram implementados por uma medida política na área da Educação em Portugal no ano de 2006. Estes têm como objetivo a inserção socioprofissional e a progressão no mercado de trabalho, sendo que depois é feito um encaminhamento dos aprendizes tendo por base a escolaridade que possuem, motivações e expectativas. Após esta análise os indivíduos devem ser encaminhados para as entidades que façam parte da rede de entidades formadoras de Cursos EFA.

Atualmente, este modelo tem como objetivo estimular nos formandos a capacidade de analisar a sua realidade e as problemáticas de uma forma coletiva, podendo haver por vezes diferenças de diálogo. Deste modo, todos participam de uma forma ativa durante o curso.

Os cursos EFA estão orientados para a formação e exploração de temas da vida, tais como: pessoal, vocacional e socialmente relevantes. Segundo Alonso “necessários à

compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este [...] coloca”. Porque constituem “nutriente de conhecimento e contextualização das competências” (Alonso, 2000, pp.25-26).

Os cursos de Educação e Formação de Adultos, permitem que os aprendizes consigam completar o 4º, 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade e /ou obter uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3. Estes são direcionados para adultos com baixa escolaridade, tendo como grande objetivo que estes consigam adquirir novas competências que lhes sejam uteis para a sua vida pessoal profissional. As idades dos aprendizes vão dos 18 aos 67 anos.

Fernandes, diz que o ato de educar é:

Ajudar o homem criança a atingir a uma plena formação do homem, ajuda-lo atingiu o seu crescimento, o seu desenvolvimento, a sua maturidade e melhor funcionamento e maior capacidade de enfrentar a vida, o que implica uma orientação na melhor direção fazendo despertar a responsabilidade levando-o assumir e a dispor dela em plenitude (Fernandes, 1980, p.17).

4.1.1. Contribuições dos cursos EFA

Os Cursos EFA possibilitam a aquisição de habilitações escolares e/ou competências profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho. Destinam-se a indivíduos que não tiveram a oportunidade de concluir o 9º ano ou o ensino secundário. Estes cursos foram integrados na iniciativa promovida pelo Ministério da Educação português intitulada "Novas Oportunidades".

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos elevam as qualificações escolares e profissionais, geram qualificação e reduzem os défices de qualificação, incentivam à cidadania mais ativa e facilitam a empregabilidade, a inclusão profissional e social.

Os Formandos podem obter uma certificação escolar de nível Básico ou de nível secundário – Curso EFA Escolar, uma certificação escolar (nível Básico ou nível Secundário) e uma qualificação profissional (nível II ou nível IV, respetivamente) – Curso EFA de Dupla Certificação.

Segundo a ANQEP, os Cursos EFA organizam-se:

- a) “numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;
- b) em percursos de formação, definidos a partir de um diagnóstico inicial avaliativo, efetuado pela entidade formadora do Curso EFA, ou de um processo de reconhecimento e validação das competências que o adulto foi adquirindo ao longo da vida;
- c) em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica ou apenas uma destas;
- d) num modelo de formação modular, tendo por base os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações;
- e) no desenvolvimento de uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências, através de um módulo intitulado “Aprender com autonomia” (nível básico de educação e/ou certificação profissional) ou de um “Portefólio reflexivo de aprendizagens” (nível secundário e/ou certificação profissional)”.

Nos Cursos EFA a aprendizagem é ao longo da vida e a entidade Formadora do curso EFA faz um diagnóstico inicial avaliativo.

4.1.2. Objetivos e legislação

Um dos grandes objetivos é dar oportunidade dos indivíduos adquirirem habilitações escolares, competências profissionais e possibilidade de evoluir no Mercado de Trabalho.

Estes podem ser organizados em estabelecimentos privados, públicos ou cooperativo, em entidades formadoras acreditadas, Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP);

Figura 5 - Organização das habilidades e competências dos Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação			Total
		Aprender com Autonomia	Formação de base (b)	Formação Tecnológica (b)	
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico					
B1	< 1º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
Cursos EFA de nível 1 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B2	1º ciclo do ensino básico	40	450 (c)	350	840
B1 + 2	< 1º ciclo do ensino básico	40	850 (c)	350	1240
Cursos EFA de nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B3	2º ciclo do ensino básico	40	900 (c)	1000 (*) (d)	1940
B2 + 3	1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c)	1000 (*) (d)	2390
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico ou ao nível 1 ou ao nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
Percurso Flexível a partir de	< 1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c) (e)	1000 (*) (d) (e)	(e)

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função de uma das componentes de formação, são consideradas as cargas horárias associadas especificamente à componente de formação de base ou tecnológica, respetivamente, acrescidas do módulo "Aprender com Autonomia".

(b) A duração mínima de um curso EFA flexível é de 100 horas, quer seja apenas de formação de base, de formação tecnológica ou de ambas as componentes de formação.

(c) **Inclui** uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível B2 e de 100 horas para o nível B3.

(d) À carga horária da formação tecnológica podem ser acrescidas 120 horas de formação prática em contexto de trabalho, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

(e) O número de horas dos percursos flexíveis é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, não podendo ser inferiores a 100 horas.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta a carga horária da componente de formação tecnológica dos referenciais constantes no Catálogo Nacional

A avaliação dos cursos EFA é feita de duas formas, formativa e sumativa. O curso pode dar dupla certificação tanto escolar como profissional, ou apenas delas. Caso o adulto conclua com bom aproveitamento o curso EFA, obterá um Certificado de

Qualificações, e no caso de este ser de dupla certificação o curso EFA dá habilitação escolar correspondente ao 3º ciclo do ensino básico ou ensino secundário.

Para obter mais informações sobre estes cursos EFA, podem ser consultadas as seguintes legislações referentes a esta oferta educativa.

- Despacho Conjunto n.º 650/2001, DR 167, SÉRIE II, de 20 julho;
- Despacho n.º 26401/2006, de 29 de dezembro;
- Portaria 817/2007, de 27 de julho;
- Portaria 230/2008, de 07 de março.

4.2. As Principais Atribuições da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

As principais atribuições da ANQEP, são as seguintes:

- a) “Desenvolver e gerir o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, de âmbito escolar e profissional, assegurando a coordenação da correspondente rede de estruturas, bem como o acompanhamento, a monitorização, a avaliação e a regulação do sistema, em estreita colaboração com as demais entidades que integram o Sistema Nacional de Qualificações;
- b) Coordenar, dinamizar e gerir a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, bem como a rede de entidades responsáveis pela aplicação dos correspondentes dispositivos de informação e orientação, assegurando a complementaridade dos sistemas de educação e formação profissional e a qualidade das referidas ofertas;
- c) Garantir o acompanhamento, a monitorização, a avaliação e a regulação da oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos;
- d) Coordenar e promover a conceção de percursos, o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais específicos para a educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos;
- e) Estabelecer, no âmbito das suas atribuições e sem prejuízo das atribuições próprias do Ministério dos Negócios Estrangeiros, relações de cooperação ou associação com outros atores e entidades, públicos e privados, nacionais ou estrangeiros,

designadamente com vista a fomentar o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida;

- f) Contribuir para o desenvolvimento, a nível europeu, de intercâmbios e mecanismos de cooperação, assim como da mobilidade entre sistemas de ensino e formação profissional de jovens e adultos;
- g) Promover, por meio dos dispositivos e estruturas correspondentes, em particular através da conceção e atualização em permanência do Catálogo Nacional de Qualificações, a identificação, a produção e a comparabilidade nacional e internacional das qualificações essenciais para a competitividade e modernização da economia, mobilizando, para o efeito, a comunidade científica, o mundo empresarial e outras instituições, estruturas e serviços de educação e formação profissional de jovens e adultos;
- h) Promover a avaliação integrada das modalidades de qualificação que coordena; Contribuir, no quadro das suas atribuições, para o desenvolvimento e o aprofundamento do Sistema de Regulação do Acesso a Profissões;
- i) Participar no desenvolvimento de referenciais de formação inicial e contínua de professores, formadores e outros profissionais envolvidos na oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, assim como na operacionalização do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, em estreita colaboração com organizações de formação de professores e formadores, nomeadamente instituições do ensino superior”.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos são direcionados aos adultos que têm como objetivo aumentar as suas Qualificações. São desenvolvidos através da dupla certificação, adequando-se à história de vida e perfil dos adultos. São direcionados para indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que queiram concluir o 1º/2º/3º ciclo do ensino básico ou secundário, e ainda para aqueles que querem obter um certificado profissional.

No entanto, existem algumas regras. Os adultos que queiram frequentar um curso EFA de nível secundário têm de o fazer em regime diurno ou a tempo integral e têm de ter uma idade igual ou superior a 23 anos.

4.3. Processos Pedagógicos nos Ambientes EFA

Portugal decidiu incentivar este tipo de aprendizagem ao longo da vida. Como já foi referido anteriormente, estes destinam-se a adultos e são realizados em espaços nos quais é feita a redefinição dos percursos de aprendizagem, para aumentar os níveis de Qualificação dos Adultos.

Os ambientes têm de envolver o adulto no processo formativo. No entanto, para que isso aconteça é essencial adotar uma metodologia estimulante que incentive a participação, de modo a que os aprendizes possam associar na prática toda a aprendizagem que fizeram ao longo do curso.

Segundo Freire, “uma educação problematizadora que desafia os educandos, como seres no mundo, a serem investigadores críticos da realidade, “superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário, supera também a falsa consciências do mundo.” (Freire, 2006, p.86).

Os ambientes são fundamentais para a aprendizagem e sucesso do aprendiz. Segundo Gervilla, existem algumas condições para o bom aproveitamento da aprendizagem do adulto:

1. “Ter um objetivo preciso: este deve ser definido ou redefinido pelo adulto, enquanto participante no processo de formação, porque o adulto não aprende por aprender, ele necessita de responder às necessidades;”
2. “Ter motivação: o adulto motivado interessa-se pela sua própria formação e pelo seu progresso. Esta motivação ocorre quando o individuo se sente capaz de encontrar satisfação e respostas às suas necessidades;”
3. “Ter segurança: o adulto não deve experimentar um sentido de inferioridade;”
4. “Ter consciência reconhecer que está a promover as suas necessidades pessoais e profissionais, a sua situação prática;”
5. “Ter ritmo apropriado: respeitar o ritmo individual, porque cada pessoa tem um ritmo diferente, em função dos seis critérios, que estão intimamente ligados à motivação, à natureza dos conteúdos, ao campo de formação;”
6. “Ter confiança na ação: sentir que os frutos de aprendizagem podem ser levados à prática;”

7. “Ter um progresso lógico: as ideias devem surgir como um processo, as novas ideias são consequência de outras anteriormente adquiridas e entendidas;”
8. “Ter co-responsabilidade e Participação (por nós acentuado): o adulto precisa estar associado responsabilizar-se pelo seu processo de formação. Isto supõe uma participação em todo o processo, desde a elaboração e definição dos objetivos e dos métodos até à avaliação do processo e a auto- avaliação;”
9. “Ter métodos ativos: a pessoa adulta aprende melhor quando participa ativamente no seu processo formativo;”
10. “Ter aprendizagem experiencial: o adulto aprende a partir da sua experiência prévia.”

Nesta ótica, a Educação de Adultos deve ser “uma educação problematizadora, na qual os educandos deixam de ser meros recetores de depósitos cognitivos e se transformam no diálogo crítico com o educador.” (Freire, 1974, p.87).

Os contextos de Educação e formação de adultos por vezes são marcados pelos conflitos das relações interpessoais e das histórias de vida complexas. Por consequência isto poderá marcar a atitude dos indivíduos, de forma significativa, no contexto formativo.

O formador tem um papel fundamental neste domínio formativo, podendo ser inovador e criativo. A comunicação e os relacionamentos interpessoais devem ser estimulados pelo formador nestes contextos. Este deve ainda desenvolver e estimular a autonomia dos formandos gerando a co-responsabilidade da aprendizagem, promovendo condições para que o mesmo se torne num agente ativo para a construção do conhecimento.

Esta mediação por parte do formador irá contribuir para aquisição de ferramentas e competências que estimulam a reflexão e a autonomia dos saberes. Estas ferramentas devem ser construídas pelos formandos, baseando-se na sua relação com o meio e a experiência.

Assim sendo, estamos perante uma Nova Pedagogia, onde ambos aprendem em conjunto. Apesar do formador ter maior conhecimento cognitivo, este auxilia os formandos no acesso às fontes de conhecimento e da aprendizagem, valorizando o saber-saber e o saber-conhecer. Deste modo, o formador tem um papel fundamental neste domínio formativo, gerando a inovação.

Os cursos EFA, abrangem indivíduos muito heterogéneos quer a nível, profissional, pessoal e social. Isto pode gerar algumas situações de conflitos dentro da sala de aula e no meio envolvente. O formador deve ajuda-los na reflexão do “eu” e do “nós”, estabelecendo laços de empatia/confiança e valorizando o papel dos formandos nas suas relações interpessoais na sociedade que estão inseridos.

A metodologia EFA estimula a escuta ativa, o trabalho em grupo, a democracia, dá oportunidade a cada formando para expor a sua opinião e promove a assertividade e a argumentação lógica.

É fundamental desenvolver competências comunicacionais, tanto a nível verbal como a nível não verbal, para desenvolver a convivência dos formandos e o processo de formação, estimulando desta forma a coexistência saudável de grupo.

4.4. Mediação: conceito e evolução

O conceito de mediação surgiu na China e no Japão como recurso para a resolução de conflitos. Nos Estados Unidos da América este surgiu, aproximadamente, há quarenta anos na área do Direito e, posteriormente, expandiu-se até ao continente europeu.

Apesar do conceito de mediação ser relativamente recente, este conceito surge nas mais diversas áreas da sociedade, indo além do âmbito do Direito e invadindo não só o campo social, mas também o educacional.

De acordo com Vezzulla (2006, p.69), este conceito é um “procedimento que, associado ou não ao sistema judicial tradicional, pode ser usado na abordagem dos conflitos interpessoais”. No campo educacional, o conceito de mediação ganha uma nova perspectiva na gestão das relações sociais, abstraindo-se de ser apenas utilizado na gestão de conflitos. As práticas de mediação no campo educacional fundamentam-se em ações sociais, educativas e com o princípio de coesão social.

Podemos definir que a mediação é “um processo em que a negociação directa entre as partes é assistida por um mediador ou equipa de mediação, que ajudam e facilitam a procura dos elementos para a solução do diferendo ou para a concertação dos interesses” (Vasconcelos-Sousa, 2002, p.22).

Assim, a mediação poderá contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora e atuar no sentido de uma maior coesão social.

4.4.1. Modelos de mediação

Os modelos de mediação permitem conhecer e clarificar o processo de mediação e o modo como este é desenvolvido, sendo que irão ser destacados os seguintes modelos: o modelo de resolução de problemas, o modelo transformativo e o modelo circular narrativo.

O modelo de resolução de problemas, também é designado por modelo orientado para acordos. Este modelo de mediação ocorre sobretudo na defesa dos interesses das partes envolvidas em prol das posições que os próprios assumem. O mediador assume o papel de moderador focado na obtenção de um acordo que satisfaça ambas as partes. Apesar da existência do conflito, “o mediador procura identificar e perceber os interesses que servem de suporte a estas posições” (Parkinson, 2008, p. 39) ajudando os intervenientes no processo a identificar os interesses e necessidades que têm em comum. Este modelo consiste num procedimento de resolução de conflitos alternativos, onde o mediador é neutro e tenta chegar a um acordo que satisfaça as duas partes, sendo considerado um modelo de mediação racional.

O modelo transformativo ou mediação transformativa centra-se num foco de carácter mais emocional ao invés do anterior modelo de mediação. Este modelo assenta na possibilidade deste tipo de mediação transformar a forma como a comunicação decorre entre os intervenientes do processo de mediação, assim como, na capacidade de transformar o tipo de relacionamento, encarando-o como uma oportunidade de crescimento. A finalidade não se foca apenas na obtenção de um acordo entre as partes, mas na capacidade transformativa decorrente do processo de mediação de conflitos. De acordo com Parkinson, neste modelo de mediação “os mediadores transformativos ajudam-nos a melhorar o entendimento mútuo, de maneira que é possível reconhecer as necessidades de cada um com mais empatia do que anteriormente” (ibid., 2008, p. 42).

O modelo circular narrativo salienta a narrativa do conflito dando ênfase à forma como os intervenientes narram e encaram a história que originou o conflito. Este modelo

possui algumas características dos modelos de mediação anteriormente descritos, mas é direcionado sobretudo para mediação familiar.

Para Gómez (2007), o objetivo principal é modificar a história que cada uma das partes envolvidas elaborou, originando conflito, para obter posteriormente um acordo que favorece ambas as partes. A mudança da perspectiva do conflito será facilmente mais suscetível de culminar num acordo e o mediador terá de auxiliar na modificação da história inicial que originou o conflito, encontrando uma história alternativa.

Os modelos apresentados anteriormente, não podem ser vistos de forma singular e individualizada, pois estes encontram-se correlacionados, dado que estes atendem à diversidade das interações humanas. A mediação é um processo que quando realizado com sucesso, poderá contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora e atuar no sentido de uma maior coesão social.

4.4.2. O papel do mediador pessoal e social dos cursos EFA

O mediador surge como um profissional que tem como função primordial promover e apoiar o formando na sua contínua autonomia pessoal e social, através da construção de um percurso de criação de sentido, destinado a suportar a integração das aprendizagens na vida quotidiana.

Neste seguimento, o mediador é o principal responsável por harmonizar o ser humano com ele próprio e com os outros. Segundo Pineau (1998), a mediação pressupõe uma relação de acompanhamento que se deverá alargar a todo o processo de ensino e onde as pessoas passam a ser o elemento central de todo o processo educativo.

Para melhor compreender o papel do mediador nos cursos EFA é importante perceber o seu conceito. A mediação pode ser vista como a “intermediação entre duas pessoas ou partes”. Para Torrego (2002, p.5), a mediação é “um método de resolução de conflitos, em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa, imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” para ambos.

Em suma, a mediação é necessária para mediar conflitos e é fundamental que ambas as partes envolvidas tenham vontade de atuar no sentido de resolver o problema ou situações expostas. Para Torremorell (2008, p.44), “o processo mediador, como tal,

promove a equidade na comunicação e nos resultados, incita à cooperação e à coesão, fomenta o exercício de liberdades, assim como a construção e a transferibilidade de aprendizagens”.

O mediador desempenha um papel crucial uma vez que ele é o facilitador da comunicação. Mas para que essa função seja bem desempenhada, este deve possuir características como, o saber escutar, ser sensato, perspicaz, responsável, possuir um discurso claro, organizado, direto e incisivo, conseguir zelar pelo interesse do bem comum e ser capaz de perceber ambas as partes e discernir o que está bem ou não e, dessa forma, saber gerir ambas as partes através do diálogo.

O papel do mediador é apoiar o formando no desenvolvimento das suas competências através da autorreflexão pelo que as áreas de competência-chave devem estar em consonância com o trabalho desenvolvido pelo mediador.

É importante evidenciar que o papel do mediador não é apenas o de orientar o formando para a autorreflexão, mas também o de realizar reuniões de trabalho com toda a equipa técnica pedagógica. Essas reuniões são fundamentais, uma vez que se detém um maior conhecimento sobre os alunos, diagnosticando problemas e encontrando a resolução dos mesmos.

De acordo com a legislação em vigor, Portaria n.º 74/2011/M de 30 de junho, são incumbidas aos mediadores pessoais e sociais as seguintes funções:

- a) Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de
- b) formação, participando no processo de recrutamento e seleção dos formandos;
- c) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
- d) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;
- e) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim,
- f) como entre estes e a entidade formadora (Art.º 25).

As áreas de competência-chave da formação base dos Cursos EFA deverão estar articuladas com o trabalho desenvolvido pelo mediador, uma vez que o mesmo trabalha o desenvolvimento das competências do adulto através da reflexão.

Os professores que ministram os Cursos EFA integram uma equipa técnico-pedagógica composta por formadores especializados nas áreas de competências-chave que incorporam a formação base e por um mediador pessoal e social. No âmbito dos Cursos EFA, o mediador pessoal e social é definido como:

(...) um elemento essencial que pretende favorecer a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos. Estimulando o aprofundamento de competências em formação e o desenvolvimento de processos de qualificação escolar e profissional, o Mediador assume também um papel central na prossecução dos objectivos e na concretização dos princípios orientadores dos Cursos EFA (Gomes & Rodrigues, 2007, pp. 16-17).

O mediador pessoal e social além de constituir o elemento de ligação entre todos os agentes educativos do curso em questão, assume o papel de líder quando exerce a sua influência sobre o grupo (alunos; equipa técnico-pedagógica) para atingir determinados objectivos.

Para compreender as atribuições, responsabilidades e competências do mediador pessoal e social, foi consultado a legislação e a documentação específica que regulamentam esta prática. As suas competências estão legalmente previstas e encontram-se definidas em documentos especializados sobre os Cursos EFA. Assim a Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro que define o regime jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário, no Artigo n.º 25, ponto um, descreve as competências do mediador pessoal e social, as quais passamos a referir:

- a) “Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e seleção dos formandos;
- b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
- c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;
- d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora”.

O ponto quatro deste artigo esclarece que “O mediador é responsável pela orientação e desenvolvimento do diagnóstico dos formandos, em articulação com os

formadores da equipa técnico-pedagógica”. Neste seguimento, o mediador assume-se como:

(...) uma figura central na concretização dos pressupostos conceptuais que enformam os Cursos EFA, na medida em que, tal como a designação indicia, faz a mediação do grupo de formação, atendendo às suas dinâmicas e às características de cada adulto em particular na negociação de atitudes e objectivos face à formação, ou até mesmo na resolução de diferendos (Rodrigues, 2009, p. 44).

Desta forma, a intervenção do mediador pessoal e social consiste no desempenho de um papel de orientação para a contribuição de uma reflexividade e no apoio ao formando para o desenvolvimento de competências do mesmo.

4.5. O papel do formando no curso EFA

De acordo com Sanz Fernández (2006), durante o século XIX e XX, a Educação de Adultos estava assente em três modelos “o modelo recetivo alfabetizador”, o “modelo dialógico social” e o “modelo económico produtivo”.

Na perspectiva de Cavaco (2009, p.99), estes três modelos correspondiam a três tipos de lógicas nas práticas de Educação de Adultos: “a lógica da compensação, notória no modelo alfabetizador; a lógica da emancipação, predominante no modelo dialógico social e a lógica da gestão de recursos humanos, preponderante no modelo económico produtivo”.

Segundo Sanz Fernández, estas três categorias só eram úteis se fossem utilizadas como ferramentas para estimular a reflexão e melhorar análises e práticas posteriores, como forma de promover as aprendizagens sobretudo em contexto escolar. De acordo com este autor, o modelo recetivo alfabetizador foi o modelo predominante durante todo o século XIX e grande parte do século XX. Este surge na etapa de massificação da educação.

Ao longo da história, o conceito de alfabetização nem sempre foi entendido do mesmo modo. Até ao século XIX ler, escrever e contar eram ensinados separadamente. Segundo Sanz Fernández (2006), uma pessoa podia saber ler, mas não saber escrever.

Nesta perspectiva, os que só sabiam ler, só estavam preparados para reproduzir mensagens, em que a “alfabetização leitora era dirigida a um coletivo muito mais recetivo que criativo” (Ibid., p.29). Na verdade, o modelo alfabetizador de adultos “restringiu os seus objectivos à satisfação das necessidades literárias mínimas procuradas pelas pessoas adultas, (...) este modelo seleccionou a conceção mais simples, mais elementar e mais básica” (Ibid., p.28).

4.5.1. Modelo alfabetizador

O modelo alfabetizador durante o século XX estabelece a diferença entre o “recitare” e o “legere”. “Recitare” é um exercício que leva à leitura em voz alta, coordenando os sentidos externos de voz e ouvido. Neste modelo era valorizado o processo de memorização como aprendizagem e receção de determinados códigos. Em oposição, no “legere” havia uma interação entre o texto e a mente do leitor. Neste sentido, o “legere” é uma leitura silenciosa, que leva o pensar e o refletir a ser “um exercício inteligente que ajudava a pensar e a estudar em solitário” (Sanz Fernández, 2006, p.31).

Em estudos realizados por técnicos da educação de adultos da Universidade de Barcelona, da Universidade de Las Palmas e do Instituto Fronesis, este modelo não obteve os resultados esperados por diversas situações como:

- “É um modelo de alfabetização associado à escola, confunde a alfabetização como promoção académica com a alfabetização como promoção social. (...) e esquece a sua dimensão social;
- A alfabetização, segundo este modelo, tem estado focada em facilitar a possibilidade de ser educado mais que a possibilidade de aprender. (...) uma estratégia para disciplinar a população adulta do que uma estratégia para estimular o seu potencial criativo;
- O modelo alfabetizador escolheu pessoas adultas em situação de exclusão social. (...) os resultados foram meros reprodutores da situação desigual existente;
- A única aprendizagem que se toma em consideração é o ensino formal que se realiza na sala de aula. Desvaloriza-se a experiência prévia que as pessoas possam ter ou a aprendizagem que tem lugar noutros contextos” (Sanz Fernández, 2006, pp.38-39).

Perante a insuficiência do modelo de alfabetização orientados aos adultos, as campanhas de alfabetização não tiveram o êxito esperado. Desta forma, com o intuito de atenuar esta falha, surgiu um novo modelo educativo para o público adulto, denominado de modelo dialógico social.

4.5.2. Modelo dialógico social

O modelo dialógico social surgiu na metade do século XX através do qual é dada excelência à aprendizagem em detrimento do ensino, estando este centrado nas competências sociais. Surge assim novos espaços de aprendizagem, deixando o espaço escolar de ser o único referencial de aprendizagem. Este modelo “transcende a aprendizagem de competências literárias, o espaço escolar de aprendizagem e a via académica como caminho exclusivo de formação” (Sanz Fernández, 2006, p. 40).

De acordo com o modelo dialógico social, as aprendizagens tinham um caráter social, ou seja, as aprendizagens iniciavam nas relações sociais dos indivíduos e refletiam-se em todas as dimensões ao longo da vida. Neste domínio, o modelo dialógico social, além do desenvolvimento de competências académicas, desenvolvia o pensamento crítico, o diálogo, a troca de experiências e de opiniões. Nesta perspetiva, de acordo com Sanz Fernández (2006, p.33), este modelo pode ser caracterizado por:

- Ofertas educativas adequadas à procura dos adultos;
- Orientação ou reorientação de capacidade de aprendizagem;
- Reconhecimento de que as aprendizagens acontecem em todos os contextos;
- Aprende-se agindo;
- Reconhecimento de que as pessoas já trazem conhecimento e competências;
- A aprendizagem não é dirigida para colmatar deficiências e sim desenvolver potencialidades;
- Acesso às ferramentas da cultura, bem como às da cultura digital;
- Transmissão conhecimentos num contexto igualitário;
- Ampliação o conceito de formação básica e reformula o conceito de alfabetização.

Neste seguimento, o pensamento de Canário ia ao encontro da perspetiva de Sanz Fernández, onde este modelo favorecia a participação individual e a autonomia dos

indivíduos e dos grupos, originando um público crítico e com consciência política (Canário, 2000, pp.76-77).

4.5.3. Modelo económico produtivo

O terceiro modelo era o modelo económico produtivo que tinha como característica a formação para responder aos novos desafios laborais. Neste contexto, a produtividade e a competitividade dos agentes económicos assentava na sua capacidade de gerar, processar e aplicar os conhecimentos de forma eficaz. Na sociedade do conhecimento, surgem novos desafios de qualificação e formação, o que leva a um aumento significativo da procura educativa pelos adultos.

Nesta sucessão, a aprendizagem era considerada como uma mercadoria que podemos manipular, dirigir e organizar, sendo as pessoas responsáveis por investir na sua formação. É verificado que, quando os Estados não podem suportar a formação será o mercado a assumir esta responsabilidade, surgindo novas ofertas formativas como se tratasse de mercadorias.

Perante esta situação, as ofertas estão reduzidas às necessidades do mercado que surgem com base nas necessidades da sociedade, voltada para o desenvolvimento económico que privilegia o relacionamento de conhecimento especializados e ligados à tecnologia, onde as formas de trabalhar são constantemente alteradas, de modo a procurarem formação no sentido de aquisição de novas competências. De acordo com Sanz Fernández,

A rápida conversão do conhecimento em tecnologia está constantemente a transformar as ferramentas com que trabalhamos e, portanto, a gerar constantemente novos perfis laborais (...) Nestas novas circunstâncias em que se move o modo de produzir, sabe-se que a formação inicial é, sob qualquer prisma, insuficiente e que é necessária uma formação em exercício ao longo da vida laboral (2008, pp.91-92).

Para Cavaco, os três modelos anteriormente descritos permitem,

Sistematizar e enquadrar a evolução das políticas educativas defendidas pela UNESCO, no âmbito da alfabetização e da educação de base de adultos (...) dado que evidenciam a influência destes três modelos, por vezes, num registo de predomínio de um modelo sobre os restantes, outras vezes, num registo marcado pela coexistência de vários modelos (Cavaco, 2009, p.88).

A este propósito, convém evidenciar que as gerações mais novas são as que mais procuram formação, não por deficiência académica, mas devido aos novos desafios que a sociedade impõe a nível laboral.

PARTE II – METODOLOGIA

CAPÍTULO 5 - Natureza da Investigação

Nos dias de hoje, os pesquisadores e especialistas na área da Educação demonstram grande interesse em utilizar a metodologia qualitativa. Apesar disso, existem algumas dúvidas e recuos com a caracterização desta pesquisa e qual o momento adequado à sua utilização e ao seu rigor científico.

No livro de Bogdan & Biklen (1982) “A pesquisa Qualitativa em Educação”, os autores defendem cinco características básicas que definem este conceito.

1. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procura presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de “naturalístico”. Para esses autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico. A justificativa para o pesquisador mantenha um contacto estreito e direto com a situação onde os fenómenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em quem um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.”
2. “Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspeto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. Questões aparentemente simples como: por que as carteiras nesta escola

estão dispostas em grupos nas primeiras séries e em fileiras nas terceiras e quartas series?, e como desse mesmo tipo, precisam ser sempre colocadas e sistematicamente investigadas.”

3. “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como e se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Por exemplo, numa pesquisa das práticas de alfabetização na escola pública, Kramer e André (1984) mostraram como as medidas disciplinares de sala de aula serviam ao propósito de organização para o trabalho e como isso interferia no “clima” de sala e no envolvimento das crianças nas tarefas propostas. Essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas.
4. “O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspetiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso encontrar meios de checá-los, discutido-as abertamente com os participantes ou confrontado-as com os outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas.”
5. “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovam hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.”

Esta pesquisa requer a obtenção de dados descritivos, que são retirados diretamente da situação estudada. A escola é estudada através da pesquisa qualitativa, sendo de tipo etnográfica ou Antropológica e estudo de caso.

McDermott, citado por Bogdan & Biklen, fala-nos “Na sua forma mais perfeita, a etnografia deve explicar o comportamento das pessoas recorrendo à descrição daquele conhecimento que estas possuem e que lhes permite comportarem-se de forma adequada, dadas as normas de senso comum nas respetivas comunidades” (Bogdan & Biklen, 1994, p.58).

A etnografia é caracterizar profundamente um determinado grupo ou cultura e defrontar-se com algumas representações da vida quotidiana e de senso-comum, sendo a principal preocupação dos etnógrafos entender os significados implícitos das interações dos investigados no seu meio natural.

Para Correia (2011), é necessário mencionar, sobre a investigação etnográfica, alguns aspetos:

Primeiro, o investigador parte de uma ignorância metodológica e imerge na realidade e estudo para conhecê-la, ou seja, o investigador constrói o seu conhecimento a partir de uma suposta e premeditada ignorância. Quanto mais “sabe que não sabe” ou mais põe em causa as suas certezas, mais está disposto a aprender a realidade de outro ponto de vista que não o seu. Em segundo lugar, o investigador propõe-se interpretar/descrever uma cultura para torná-la compreensível para aqueles que estão fora dela (Correia, 2011, p.301).

5.1. Abordagem metodológica

A investigação qualitativa é descritiva. Nesta existe um maior interesse pelo processo do que pelo resultado, os dados são analisados indutivamente e estabelece-se uma relação direta com os formadores/formandos que são observados.

Nas investigações qualitativas existem várias técnicas de recolha de dados. Os que serão utilizados neste projeto são: o inquérito, que é feito oralmente por entrevista e a observação, que será a análise documental do participante.

A investigação qualitativa permite que quem investiga tenha uma posição de neutralidade que não altera a realidade. A análise dos dados é feita de forma indutiva na construção do conhecimento, tendo uma perspectiva holística e global em que, “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen 1999, p.48).

Este projeto é de natureza qualitativa, interpretativa e subjetiva uma vez que, tem como objetivo observar os ambientes EFA e se existe ou não Inovação Pedagógica nos mesmos. Esta observação será realizada através de um dos Centros Comunitários da SocioHabitaFunchal, mais precisamente o Centro de Artes Plástico Quinta Falcão.

É deveras importante escolher os Processos metodológicos sendo esta uma etapa muito importante para o decorrer do mesmo. Segundo Fernand Gauthier, citado por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), “a investigação qualitativa (...) consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio” (Fernand Gauthier, 1994, p.47).

Esta investigação é caracterizada por dar grande importância e foco às atitudes e comportamentos dos indivíduos aquando inseridos num certo meio. Esta tem por base a observação de pormenores que irão descrever o grupo e entender toda a envolvente que é desenvolvida no núcleo.

No que respeita às características principais de uma investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) apontam cinco características principais, sendo elas:

- 1) A fonte direta dos dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2) Investigação descritiva;
- 3) Os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- 4) Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva;
- 5) O significado é de importância vital (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51).

O investigador tira conclusões através das observações diretas e das conversas informais, mantendo uma posição imparcial e subjetiva acerca dos assuntos abordados.

Em relação ao meio a ser estudado, Poupart, citado por Lessard-Hérbert, et al, evidencia que “Neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estudado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve-se submeter às condições particulares

do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes” (Lessard-Hébert, et al., 1994, p.99).

O investigador terá de decifrar ao longo da investigação todas as informações e códigos conseguidos sem realizar juízos de valor à priori, antes de passar para o papel.

Em suma, esta pesquisa qualitativa foi escolhida para o Projeto, uma vez que reunia todas as características essenciais para um maior entendimento sobre o decorrer de todo o processo envolvente e do local onde será estudado. O meu grande interesse é conseguir inserir-me no contexto e no meio dos investigados, para entender e analisar o campo de estudo, bem como as suas percepções.

5.2. Estudo de caso

Na investigação qualitativa podemos seguir diversas estratégias de pesquisa. O estudo de caso é uma forma de pesquisa para apresentar resultados. É uma pesquisa ampla sobre um determinado assunto, que pretende aprofundar o conhecimento sobre ele e oferecer novas investigações sobre essa temática, testando a veracidade de uma proposta. Desta forma, “a investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através das narrativas verbais e de observações” (Bento, 2013, p.13).

No estudo de caso, o investigador tem de procurar novas respostas e novas indagações no decorrer do estudo. Deve ainda ter em conta o contexto em que se situa, de modo a entender e interpretar a manifestação geral do problema, sendo que,

Uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (Afonso, 2005, pp.70-71).

A investigação de um estudo de caso de carácter qualitativo prendeu-se com o facto desta metodologia facultar uma visão mais abrangente do fenómeno que irá ser estudado, permitir um esclarecimento minucioso da temática e fornecer respostas mais claras às questões da investigação.

A escolha do estudo de caso justifica-se pelo facto de esta ser a metodologia mais adequada devido às características desta investigação, pois permitirá um envolvimento direto com o objeto em estudo num contexto real. Desta forma, permitirá também uma maior abrangência sobre o fenómeno e possibilitará estudá-lo de forma mais minuciosa, sendo que a sua “finalidade consiste na compreensão aprofundada de uma questão ou problema” (Afonso, 2005, p.72).

5.2.1. Descrição do campo de investigação

A entidade empresarial local, Sociohabitafunchal E.M., Empresa Municipal de Habitação, contribuinte n.º 511237880, com o capital social de 200.000,00 €, subscrito integralmente pelo Município, foi constituída nos termos da Lei 58/98 de 18 agosto, por escritura celebrada no Notariado Privativo da Câmara Municipal do Funchal, em 23 de fevereiro de 2005, tendo por objetivo principal a promoção, construção, manutenção e gestão social do parque habitacional do Município do Funchal, assim como dos centros comunitários e de outros equipamentos afetos a esse património.

O campo de investigação deste projeto será o centro *Music art* que pertence à empresa Municipal sociohabita que tem uma parceria com a escola Básica dos 2º e 3º ciclo Dr. Eduardo Brazão, para o projeto dos cursos EFA.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro fica localizada na periferia da cidade do Funchal, na freguesia de São Roque, na Rua Escola Secundária do Galeão, n.º 47, tendo iniciado a sua atividade no ano letivo de 1992/1993.

Como inicialmente teve o nome de Escola Básica e Secundária do Galeão, o seu logótipo é um galeão estilizado inserido num “G” maiúsculo circular rodeado pelo nome da escola. A escola situa-se entre dois bairros sociais, um da responsabilidade da Câmara Municipal do Funchal e outro da responsabilidade do Instituto de Habitação da Madeira. Acima da escola encontra-se a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Galeão. O

Centro de Saúde da freguesia está instalado mesmo ao lado da escola, assim como o Centro Cívico.

O Clube Desportivo de São Roque, a Associação Recreativa e Cultural de São Roque, o Complexo de Piscinas da Penteadá, o Arquivo Regional da Madeira e a Biblioteca Municipal são algumas das ofertas em termos recreativos, desportivos e culturais de que dispõe a população.

Os alunos que frequentam esta escola residem maioritariamente na freguesia. Muitos deles moram nas denominadas zonas altas do Funchal, em habitações construídas pelos pais e familiares, que vão sendo aumentadas consoante as possibilidades. Algumas destas habitações não dispõem ainda de saneamento básico. A deslocação para a escola ocorre através de transportes públicos (Horários do Funchal), a pé ou em transporte próprio. A população da freguesia que vive nas zonas altas e bairros sociais tem uma qualidade de vida média/baixa e são estas crianças e adolescentes que frequentam esta escola.

A escola apresenta uma oferta educativa diversificada, abrangendo prioritariamente as áreas do ensino básico geral, do 5.º ao 9.º ano, CEF e EFA. Esta procura dar resposta aos problemas inerentes à sua comunidade educativa, alargando o seu âmbito de intervenção aos bairros dos Centros Comunitários da Quinta Falcão, Santo Amaro (*MusicArte*), Canto do Muro, Ribeira Grande e Nazaré.

Atualmente, a escola é reconhecida pela tutela e pela comunidade escolar como tendo uma identidade que se adaptou à nova realidade da sociedade. Perante a redução do número de alunos, a aposta incide na formação profissional e na formação de adulto.

5.2.2. Missão, visão e valores

Missão (Sociohabita)

- “Promover o acesso a habitação social, construir e preservar infraestruturas habitacionais que impulsionem o desenvolvimento e melhoria das condições de vida dos cidadãos mais desfavorecidos do concelho tendo, para tal, vindo a adotar uma política de integração da população residente, através da dinamização e cumprimento

das funções inerentes à formulação, ao planeamento, a gestão, a execução e a supervisão das políticas habitacionais e de desenvolvimento urbano e social”.

Visão (Sociohabita)

- “Garantir o acesso a habitação social, com humanismo e qualidade, buscando a satisfação das necessidades dos munícipes, em um processo de melhoria contínua.

Esta Visão estratégica pretende tornar a Sociohabita referência na construção e gestão da habitação social, tendo por base as pessoas como protagonistas e o seu autodesenvolvimento, adaptação e inserção na sociedade civil. Através de um conjunto de estratégias para superar os obstáculos que têm impedido o acesso à habitação pelas famílias mais carenciadas do concelho, dentro os quais a ausência de recursos não-onerosos e as restrições ao crédito. Consequentemente gerar um efeito duplamente positivo: inclusão social e desenvolvimento económico”.

Valores (Sociohabita)

- “Humanismo; Inclusão Social; Responsabilidade Social; Ética; Transparência; Integridade; Melhoria contínua da qualidade; Profissionalismo.

Com base nestes valores pretendemos a satisfação dos nossos munícipes/ utentes e desenvolvimento profissional e valorização dos nossos recursos humanos”.

Missão (Escola 2º e 3º Ciclo do Dr. ° Eduardo Brazão)

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro tem como missão:

- Prestar um serviço público de educação e formação de qualidade;
- Ajudar os jovens/adultos a transformarem-se em cidadãos com conhecimentos, competências e saberes que os valorizem individualmente como seres humanos;

- Permitir o prosseguimento de estudos e/ou a inserção no mercado de trabalho dos jovens e adultos;
- Qualificar adultos através de cursos de educação e formação de adultos de certificação escolar e de dupla certificação (EFA);
- Promover o intercâmbio de vivências, pessoas e experiências formativas com outras entidades.

Visão (Escola 2º e 3º Ciclo do Dr. ° Eduardo Brazão)

- A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro pretende ser reconhecida como uma escola de referência e de excelência, que adequa as suas práticas tendo em conta a população-alvo, pela qualidade ao nível do ensino e formação ministrada, pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e pela qualidade na formação de cidadãos responsáveis, inovadores e empreendedores.

Valores (Escola 2º e 3º Ciclo do Dr. ° Eduardo Brazão)

Compete a todos os agentes educativos assumir a complexidade do ensino atual. Como tal, devem construir saberes, perspetivados para a vida, orientados pela seleção dos seguintes valores:

- Honestidade e integridade - Melhoria da qualidade de ensino, numa perspetiva de formação integral dos alunos;
- Igualdade de oportunidades - Promoção da igualdade de oportunidades de sucesso escolar, numa perspetiva de escola inclusiva;
- Respeito pelo outro e tolerância - Desenvolvimento de atitudes de responsabilização e de autonomia pessoal e social e educação para a cidadania;
- Responsabilidade e profissionalismo - Orientação dos educadores da escola para a procura de eficácia e eficiência;

- Responsabilidade social - Melhoria de condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar. Dinamização de atividades que promovam a motivação, criatividade e dinamismo na comunidade educativa;
- Talento e inovação - Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico. Dinamização de atividades que promovam a motivação, criatividade e dinamismo na comunidade educativa;
- Espírito de equipa e cooperação - Aumento da interatividade entre a escola e a comunidade;
- Ambiente – Sensibilização para o respeito pelo meio ambiente. Promoção de atitudes que valorizem e respeitem o mundo envolvente.

5.2.3. A equipa envolvente

Neste estudo serão destacados elementos fundamentais no decorrer dos cursos EFA, tais como o doutor Filipe Rebelo, diretor da Empresa Municipal Sociohabitafunchal, o doutor Nuno Jardim, diretor da Escola do 2º e 3º Ciclo do Dr. ° Eduardo Brazão (escola deste estudo); e a professora Gorete Lima, mediadora dos cursos EFA na escola anteriormente referida. Seguidamente, será abordado com maior exatidão características do percurso destes elementos.

O doutor Filipe Rebelo iniciou a sua atividade profissional a partir de um Estágio Profissional como Animador Turístico em dois hotéis em simultâneo. Posteriormente, desempenhou funções como Chefe do Departamento de Animação num desses hotéis.

Em meados do ano 2004, exerceu funções no Serviço Administrativo e Formação da Câmara Municipal do Funchal. No mesmo ano, ingressou na Universidade da Madeira, mais propriamente, no Curso Superior de Educação Física e Desporto, concluindo-o com êxito no ano de 2008. Subsequentemente ocupou o cargo de Responsável pelo Desporto nos Bairros Sociais da Empresa Municipal da Sociohabitafunchal, EEM na Câmara Municipal do Funchal até ao ano de 2017.

No decorrer desses anos até à presente data, e num âmbito mais Social e Humano, foi eleito Presidente da Direção da Associação Portuguesa de Deficientes – Delegação da

RAM e Presidente da Direção da Associação Portuguesa das Pessoas com Necessidades Especiais – Associação Sem Limites.

Numa vertente mais relacionada ao desporto foi destacado, até aos dias de hoje, como 1º Vice-Presidente da Associação de Natação da Madeira, sendo similarmemente convidado para ser Vice-Presidente da Comissão Executiva do Comité Paralímpico de Portugal. Numa ótica política, atualmente é Presidente do Partido Democrático Republicano da Madeira. Atualmente, desenvolve de forma mais ativa a função de Administrador Único da Empresa Municipal Sociohabitafunchal, EM.

O doutor Nuno Jardim foi professor de Educação-Física desde 1987 até 2006 e Presidente do Conselho Executivo de 2006 até ao momento.

A doutora professora Gorete Lima ingressou na carreira de docente em setembro de 2003. No ano letivo 2003/2004, na Escola Ribeiro Domingos Dias, lecionou o 1º Ciclo, Ensino Recorrente; 2004/2005, na Escola do Santo Condestável, lecionou Expressão Plástica ao 1º ciclo, ; 2005/2006, na Escola Básica 1ª Ciclo e Pré-escolar da Tabua, lecionou Apoios 1º e 2º anos; 2006/2012, na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Santo António, lecionou E.V.T. - Educação Visual e Tecnológica ao 2º ciclo.

A partir do ano letivo 2012 até ao presente, na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, leciona E.V.T, Grupo 240 ao 2º ciclo, e E.T ao 3º ciclo. É Coordenadora de um Projeto da Escola, “Projeto GaleArte” e Mediadora Social, no Projeto da Secretaria da Educação “Capacitação de Alunos”. É ainda Mediadora dos Cursos EFA e Formadora destes cursos em B2, B3 e Nível Secundário Dupla certificação.

5.2.4. Os sujeitos de estudo

Os candidatos, à data de início da formação, tinham idade igual ou superior a 18 anos (no caso dos Cursos EFA de nível básico) e 23 anos (no caso dos Cursos EFA de nível secundário). Estes não tinham qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho nem concluíram o ensino básico ou o ensino secundário.

Os sujeitos de estudo são os formandos dos cursos EFA do ano letivo 2019/2020. Sendo esta uma parceria da Sociohabitafunchal com a escola, que decorre desde o ano

2014, estes já envolveram 369 alunos, estando inscritos neste ano letivo mais 129 alunos, num total de 498 alunos.

O público-alvo pertence ao Centro Comunitário *MusicArt* localizado no bairro de Santo Amaro, sendo que foram analisados o B3 (iniciação) com 11 alunos, B3 (cabeleireiro) com 20 alunos e o Nível Secundário (12ºano) com 28 alunos, tendo um total de 59 alunos.

5.3. Instrumentos de recolha de dados

As técnicas, os instrumentos e a recolha de dados foram feitas ao longo da investigação, sendo que foi necessário ter um bom método de extração de conhecimento.

Segundo Bento “os dados são interpretados à luz de outras investigações e é também o local próprio para apresentar possíveis fragilidades na metodologia do estudo” (Bento, 2011, p.30).

Existem algumas técnicas que podem ser aplicadas na recolha de dados tais como: Inquérito por questionário, Entrevista, Observação e Análise documental, podendo estes ser introduzidos através de diferentes Instrumentos de dados.

Nesta Investigação optei por utilizar a observação, entrevista não estruturada e a análise documental.

5.3.1. Observação

A observação do participante consiste num longo processo que, por vezes, leva alguns meses a realizar e a entender a evolução e comportamento do que observamos. Quando esta técnica é utilizada, devemos fazer um planeamento do que será observado e de que forma é que será feita.

Segundo Monteiro, aludindo a Shultz, “a flexibilidade da observação participante é uma característica que favorece a interação com o objeto de estudo, e, por conseguinte, com o objeto de pesquisa e com a escolha da metodologia (Monteiro, 2010, p.262).

A observação do participante é uma partilha de experiências entre o pesquisador e os sujeitos de estudo no seu ambiente natural, onde os fenómenos ocorrem de maneiras distintas e devem ser percebidos além das aparências. Nesta observação terei em conta os comportamentos e atitudes no ambiente EFA, sendo que:

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a tomam não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para compreensão da realidade, uma vez que suscita uma variedade de situações ou fenómenos que não são obtidos por meio de perguntas, já que, observados diretamente na própria realidade, os sujeitos transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Minayo, 1992; Cruz Neto, 1993).

No que diz respeito às observações, estas foram realizadas no contexto de sala de aula a observar o leccionamento dos cursos EFA, no centro de Artes Plásticas da Quinta Falcão. Lá pude observar o feedback por parte dos aprendizes sobre as aulas e se existe Inovação Pedagógica ou se ainda prevalece o ensino tradicional.

5.3.2. Entrevista não estruturada

A entrevista não estruturada caracteriza-se pelo pormenor de dar liberdade ao entrevistado para decidir como estruturar a resposta. Esta é cada vez mais utilizada nas pesquisas de investigação, sendo uma forma especial de conversação.

De acordo com Bento (2013) a entrevista pode ser utilizada com diferentes finalidades: 1) pode ser um método exploratório para analisar conceitos; 2) pode ser um principal instrumento para uma investigação; 3) pode ser um complemento aos outros métodos, quer para explorá-los, quer para validá-los com o intuito de aprofundar o conhecimento.

Ainda segundo Bento (2011, p.54), a entrevista não estruturada é “um auto-relato oral em que o investigador faz perguntas aos respondentes, sem visões preconcebidas do

conteúdo específico ou fluxo de informações que serão recolhidas”, sendo utilizadas com os participantes do grupo de forma individual.

Para Bogdan & Biklen (1994), a entrevista consiste numa conversa que se pretende estabelecer com uma ou mais pessoas, sendo esta planeada com a finalidade de recolher determinada informação e orientada por uma dessas pessoas. Sousa (2009) afirma que a entrevista não consiste numa série de questões rápidas a colocar aos entrevistados, mas antes numa conversa amena e agradável que é estabelecida entre o entrevistado e o entrevistador, em que o primeiro vai fornecendo as informações que o entrevistador pretende obter ao longo da entrevista.

Uma das vantagens da entrevista é a sua flexibilidade, pois é possível adaptar as questões às diferentes situações ou às diferentes pessoas, tendo a possibilidade de estas serem reformuladas com vista à sua compreensão por parte do entrevistado. Há vantagem do entrevistador poder observar os comportamentos.

Num estudo desta natureza, as entrevistas são instrumentos de complementação devido à sua riqueza e pertinência. Estas permitiram que os participantes da investigação fornecessem as suas contribuições com naturalidade, evidenciando com mais clareza a realidade, os valores e crenças da cultura estudada.

5.3.3. Análise documental

Outra técnica de recolha de dados utilizada nesta pesquisa foi a análise documental. Esta análise enriqueceu o trabalho, pois completou e complementou os dados recolhidos, permitindo assim uma visão mais ampla do contexto educativo observado.

Esta análise torna perceptível a representação do conteúdo de um documento original, mas de forma diferente, pois segundo Vickery (1970), a análise de documentos responde a três necessidades dos investigadores: (i) conhecer o que os outros investigadores têm feito sobre um determinado área/assunto; (ii) conhecer segmentos específicos de informação de algum documento em particular e (iii) conhecer a totalidade de informação relevante que exista sobre um tema específico.

Na maioria das vezes, a análise documental serve para substituir os registos de atividade que o investigador não conseguiu ou aqueles que gostaria de observar, pois “recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar” (Stake, 2009, p. 84).

Quando utilizamos esta técnica é necessário considerar duas abordagens diferentes: a “abordagem orientada para as fontes” e a abordagem “orientada para o problema”. A primeira abordagem “é a natureza das fontes que determina o projecto e ajuda a formular as questões a que a investigação vai responder” e a segunda abordagem “implica formular perguntas através da leitura de fontes secundárias, ler o que já foi descoberto acerca do assunto e decidir qual vai ser a orientação do trabalho antes de começar a trabalhar com as fontes primárias” (Bell, 2004, p.102).

Segundo Bell, as fontes primárias “são as que foram produzidas durante o período a ser investigado” e inclui autobiografias, memórias de políticos ou pessoas ligadas à educação, diários ou cartas escritas, entre outros e as fontes inadvertidas que foram produzidas “...com o fim prático contemporâneo da realidade a que se referem e parecem por isso mais simples e directos que as fontes deliberadas” (Ibid, 2004, pp.104-105). As fontes secundárias “são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias” (Ibid, 2004, p.104). A distinção entre estas duas fontes pode ser algo complicado, uma vez que para alguns a fonte pode ser considerada uma fonte primária, mas para outros não, dependendo do ponto de vista de cada um.

No caso desta investigação, a investigadora pretendeu recolher os dados e/ou informações disponibilizados pelos documentos oficiais e pessoais, visando adicionar valor à pesquisa e também contribuir para a descrição e entendimento da cultura escolar em estudo.

5.4. Técnicas de análise de dados

Após a recolha dos resultados através dos instrumentos referidos anteriormente, será realizada a sua análise com o intuito de validar a investigação. A análise de dados é um “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo

acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão” (Bogdan e Biklen, 1994, p.205).

5.4.1. Análise de conteúdo

É considerado como sendo um conjunto de técnicas de análise de comunicação. Os procedimentos de análise podem ser bastante diferentes e os elementos de análise já realizados difíceis de recolher, caso tenhamos muitos objetos de análise e a natureza das suas interpretações forem insólitas ou invulgares.

Para Bardin (2011, p.125), a análise de conteúdo é organizada em três fases sequenciais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise envolve a escolha dos documentos a serem analisados. Esta inicia-se com uma leitura que o autor chama de “flutuante”, entrando em contato com o material, a organização desses dados, a descrição de hipóteses e a descrição de objetivos que irão respaldar a categorização. A segunda fase, da exploração do material, é onde o material é dividido em unidades de registos. Nesta fase, podemos verificar a frequência das unidades que aparecem, através da análise temática das unidades de registro e das unidades de contexto (vocábulos, frases e parágrafos). Com essa técnica é possível verificar categorias que dialogam com o referencial teórico.

Segundo Sousa (2009) a análise de conteúdo é examinar vários documentos, tendo em vista o conteúdo oculto e mais profundo e não aquele que está visível e perceptível, afirmando desta forma que “analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” (p.265). O objeto de estudo desta análise são textos, discursos, descrições e outras formas documentais que apresentem uma boa informação camuflada.

A análise de conteúdo permite uma representação rigorosa e objetiva dos conteúdos ou das mensagens que são transmitidas nas entrevistas através da codificação e da classificação por categorias ou subcategorias.

Segundo Sousa (2009, pp.265-266), a análise de conteúdo tem sete propósitos que são: descrever tendências no conteúdo comunicativo, relacionar as características conhecidas das fontes com o conteúdo das suas mensagens, comprar o conteúdo

comunicativo com os seus padrões, analisar as técnicas de persuasão, analisar o estilo, relacionar atributos conhecidos da audiência com mensagens produzidas por elas e descrever padrões de comunicação.

Estas categorias apresentam uma visão sobre os assuntos abordados, as ocorrências, as relações entre os sujeitos envolvidos, as situações e contextos, os comportamentos, entre outras situações.

5.4.2. Triangulação

A triangulação surgiu para dar credibilidade e maior validade aos resultados da investigação, ao cruzar os resultados de diferentes abordagens. A investigação qualitativa identifica falhas e a investigação quantitativa conta com dados estatísticos que corroboram as suas conclusões.

Sobre estes dois campos de investigação, Sousa (2009) aponta diferenças entre elas no que respeita à educação, salientando que “as investigações qualitativas permitem uma maior compreensão do funcionamento fenomenológico dos actos educativos. As investigações quantitativas apenas abordam o estudo de pequenas partes daqueles fenómenos, não permitindo uma compreensão tão lata, mas conferindo maior confiança aos resultados obtidos” (ibidem., 2009, p.174).

Podemos considerar a triangulação como o cruzamento de métodos, técnicas, teorias ou instrumentos para conferir à análise realizada mais sustentabilidade e confiança nos resultados que dela resultarem. Assim, a triangulação significa uma “metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes observadores e com diferentes instrumentos” (Sousa, 2009, p.173).

Na Investigação qualitativa, os investigadores enriquecem as interpretações através da triangulação. Esta é uma estratégia de identificação e uma abordagem multidimensional na recolha e análise de dados. Dessa forma, podemos identificar quatro tipos de triangulação segundo Stake (2009):

- 1) “a triangulação de dados, é a verificação daquilo que já foi testado, ou seja, se o que é observado transmite o mesmo resultado que anteriormente.

- 2) a triangulação de investigadores “é trabalhar com co-observadores para analisarem o mesmo acontecimento”;
- 3) a triangulação teórica, é quando “dois ou mais investigadores comparam os seus dados e a interpretação é triangulada, ou seja, concordam com o seu significado”;
- 4) a triangulação metodológica “consiste na utilização de vários instrumentos (observação, a entrevista e a análise documental) para obter uma interpretação mais adequada”.

O investigador tem de manter uma interação investigador/ investigado, de modo a que este possa recolher as informações e respostas que serão dadas às indagações. Estas respostas irão depender do comportamento e da relação que o investigador desenvolve com o grupo que irá estudar. Nesta observação é necessário saber, ouvir, ver, utilizar todos os sentidos, aprender quando devemos questionar ou não e quais as questões concretas a utilizar.

Em suma, a triangulação tem como objetivo principal a recolha e a análise de informação derivada de dados obtidos de diferentes origens, de forma a estabelecer um estudo comparativo entre si.

CAPÍTULO 6 – Apresentação e Análise dos dados

Neste capítulo pretende-se apresentar os dados obtidos ao longo desta investigação com o intuito de compreender os processos pedagógicos nos ambientes de Educação e Formação de Adultos.

Neste ponto irá ser abordado a análise e a interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas, assim como os dados obtidos na análise documental. Primeiramente serão tratadas as entrevistas realizadas ao diretor Filipe Rebelo, à vereadora Mara, a dois professores e a dois formandos.

6.1. Análise de conteúdo das entrevistas

6.1.1. Análise de conteúdo da entrevista aos diretores

Foram realizadas duas entrevistas, sendo que uma delas foi feita ao Diretor Nuno Jardim e outra ao Diretor Filipe Rebelo. Os dados obtidos através deste instrumento permitiram recolher indicadores, de forma a interligá-los com os dados recolhidos. Na tabela 2 é apresentado a categorização deste instrumento.

Tabela 1 - Categorização da entrevista aos diretores

Categorias	Indicadores
Visão da implementação dos cursos EFA nos bairros sociais da Sociohabitafunchal	<ul style="list-style-type: none">• Oferta para valorizarem as habilidades pessoais;• Oportunidade de concluir o ensino obrigatório e promove diversas ferramentas pessoais e profissionais.
Facilidade e dificuldade durante o processo de implantação do curso	<ul style="list-style-type: none">• Facilidades: respeito ao próximo e oferta de cursos práticos com uma vertente mais específica.• Dificuldades: superação de novas aprendizagens e noção da importância da educação e formação no quotidiano.
Motivo de participação dos formandos neste curso	<ul style="list-style-type: none">• Proximidade e integração na sociedade;• Procura de novas oportunidades para as lacunas existentes.
A que fatores ocorrem a desistência dos formandos destes cursos	<ul style="list-style-type: none">• Motivação intrínseca, visto que os cursos são opcionais.

Medidas tomadas no sentido de evitar as desistências dos formandos aos cursos EFA	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da formação a nível pessoal e profissional; • Apelo à motivação extrínseca e interação com os outros.
Impacto destes cursos para a integração dos indivíduos na sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenhar um papel consciente na sociedade; • Maior qualidade de vida em relação à educação.

Podemos verificar que a “Visão da implementação dos cursos EFA nos bairros sociais da Sociohabitafunchal”, valorizam as habilidades pessoais de cada formando, permitindo que estes tenham uma nova oportunidade de formação para integração na sociedade de forma igualitária perante o sistema regular de ensino.

Relativamente à “Facilidade e dificuldade durante o processo de implantação do curso”, podemos verificar que existem diversas perspetivas. As facilidades referentes à implementação consistem no respeito ao próximo e na vertente destes cursos serem mais encaminhados para a prática e direcionados para os requisitos da sociedade, de modo a inseri-los igualitariamente. Desta forma, estas permitem que os formandos possam aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos no curso. As dificuldades do processo de implementação consistem na superação de novas aprendizagens dos formandos e na ideia de que têm de superar as suas limitações.

No que se refere ao “motivo de participação dos formandos destes cursos” é destacado a relação de proximidade com o outro, direcionando-os para a inclusão na sociedade. Estes ao estarem empenhados em desenvolver as suas competências, podendo contribuir para resolver fragilidades existentes.

No que toca aos “fatores que ocorrem para que os formandos desistam do curso”, estes consistem sobretudo na motivação intrínseca, dado que estes cursos são de escolha opcional. Desta forma, os formandos têm livre-arbítrio para desistirem da formação, caso não vá ao encontro das suas necessidades. Outro fator associado à desistência da formação, são os casos em que os formandos, durante o seu percurso formativo, acabam por entrar no meio de trabalho, e não conseguem conciliar ambos os horários.

Quanto às “medidas tomadas no sentido de evitar as desistências dos formandos aos cursos EFA” verifica-se que é dada importância tanto ao nível pessoal, de modo a expandir os seus conhecimentos, como ao nível profissional, de forma a desempenhar as

funções atribuídas com facilidade e entendimento. Também é destacado a relação com os outros, pois a interação com os pares é fundamental.

Conseguimos compreender que o “impacto destes cursos para a integração dos indivíduos na sociedade” é positivo, uma vez que os mesmos permitem que os formandos estejam ativos, em constante evolução e aptos a integrar no mercado de trabalho.

6.1.2. Análise de conteúdo das entrevistas à professora

Foram realizadas entrevistas à professora Gorete Lima. Os dados obtidos através deste instrumento permitiram recolher indicadores para interligá-los com os dados recolhidos. Na tabela 3 é apresentada a categorização deste instrumento.

Tabela 2 - Categorização da entrevista à professora

Categorias	Indicadores
Planificação das atividades	• Para atingir os objetivos propostos e atividades distintas.
Participação dos alunos nas atividades	• Diversas atividades como: visitas de estudo, participação em projetos e/ou clubes da escola, fichas de trabalho individuais e trabalhos de pesquisa de grupo.
Relação dos alunos entre os pares	• Diversidade de pensamentos, comportamentos e atitudes.
Relação dos alunos a nível motivacional	• Trabalho desenvolvido para o saber ser e estar.
Empenho dos alunos nas atividades	• Autonomia adquirida ao longo das sessões.
Atividades direcionadas para a prática e ação dos formandos	• Inclui os critérios para a validação dos formandos.
Interação social crucial no desempenho e expressão de ideias	• A área da componente de Aprender com Autonomia, lecionada pelo Mediador Pessoal e Social.
Realização da avaliação	• Segue o referencial do Catálogo Nacional de Qualificações.

Conseguimos compreender que a “Planificação das atividades” foi realizada com base nos critérios definidos pela escola. As atividades realizadas são de carácter individual, pois cada indivíduo deve compreender aquilo que foi observado. No caso das atividades em pares/grupo estas foram realizadas para que pudesse ocorrer a capacidades de interação, partilha e troca de conhecimentos.

No que toca à “Participação dos alunos nas atividades”, foi possível compreender que existem diversas atividades como visitas de estudo, participação em projetos e/ou clubes da escola, fichas de trabalho individuais e trabalhos de pesquisa de grupo. Todos os formandos participam nestas atividades.

A respeito da “Relação dos alunos entre os pares”, o objetivo foi analisar os interesses e comportamentos dos formandos. Cada formando tem características específicas. No entanto, ao pertencerem a um grupo, são estimuladas características de ajuda, cooperação, opinião crítica, que é possível desenvolver neste ambiente.

Quanto à “Relação dos alunos a nível motivacional” e “Empenho dos alunos nas atividades”, verificamos que existem diversos comportamentos. Esses comportamentos variam consoante a motivação de cada formando. Alguns dos formandos têm mais interesse uma vez que estão a seguir um objetivo, sendo que dessa forma, estão mais empenhados e participam mais nas atividades propostas. Os outros, não demonstram tanta participação, porque é algo que lhes foi imposto.

Em relação às “Atividades direcionadas para a prática e ação dos formandos”, pretendeu-se proporcionar a aquisição de conceitos para o desenvolvimento de atividades; facultar a interação e a partilha de saberes, de experiências e de materiais didáticos; atualizar e aprofundar conhecimentos nas vertentes teórica e prática e aperfeiçoar competências científicas e profissionais.

Quanto à “Interação social crucial no desempenho e expressão de ideias” tem como finalidade criar uma ligação sobre os interesses que os leitores têm em comum, como por exemplo, o curso que estão a frequentar.

Relativamente à “Avaliação”, é realizada conforme o referencial do Catálogo Nacional de Qualificações, onde são aplicados instrumentos de acordo com metodologia específica definida pela ANQEP.

6.1.3. Análise de conteúdo das entrevistas aos formandos

Foram realizadas entrevistas a dois formandos, sendo que a identidade dos mesmos será preservada. Os dados obtidos através deste instrumento permitiram recolher indicadores de forma a interligá-los com os dados recolhidos. Na tabela 4 é apresentado a categorização deste instrumento.

Tabela 3 - Categorização das entrevistas aos formandos

Categorias	Indicadores
Como obteve conhecimento deste curso	<ul style="list-style-type: none">• Na escola;• Através do programa “Novas oportunidades”.
Motivos que levou a inscrever-se no curso	<ul style="list-style-type: none">• Concluir o 12º ano;• Melhorar as capacidades e experiência prática.
Expetativas em relação ao curso	<ul style="list-style-type: none">• Concluir o 12º ano;• Aproximar de outras oportunidades profissionais.
Importância deste curso	<ul style="list-style-type: none">• Para finalizar o nível secundário;• Oportunidade para finalizar as habilitações escolares.
Relacionamento com os professores	<ul style="list-style-type: none">• Relação formal;• Relacionamento aberto e espontâneo.
A quem se dirige quando tem dúvidas	<ul style="list-style-type: none">• Com os professores;• Com a mediadora.
Contributos pessoais adquiridos após ingressar no curso	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer novas pessoas;• Aprendizagens sobre temas específicos.
Aspetos a melhorar	<ul style="list-style-type: none">• Redução do tempo do curso• Ter mais tempo para a execução prática do curso.

Relativamente a “Como obteve conhecimento deste curso”, os formandos referiram que obtiveram conhecimento através da própria escola e do programa “Novas oportunidades”.

No que se refere aos “Motivos que levou a inscrever-se no curso”, verificamos que se deve a motivos de valorização pessoal, para a melhoria das habilitações, para a qualificação profissional, por obrigatoriedade do centro de emprego, para dar seguimento ao curso superior, para concluir a escolaridade ou para a aquisição de conhecimentos.

Relativamente às “Expetativas em relação ao curso”, podemos verificar que as mesmas foram destinadas à conclusão do 12º ano, mas também à possibilidade de novas oportunidades profissionais.

Quanto à “Importância deste curso”, é possível compreender que os formandos consideram a escola como uma mais-valia, sendo a lecionação nos bairros sociais algo positivo. Referem que os cursos EFA são uma forma de aquisição de competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho e que estes permitem também o convívio com as pessoas.

Quanto ao “Relacionamento com os professores”, é possível verificar que existe uma relação de amizade, de confiança e de afeição. Esta relação é construída no decorrer das aulas, onde os professores estimulam os formandos a dizer o que sentem e o que pensam. Os professores chamam ainda a atenção para possíveis fragilidades, de forma que os formandos tenham atenção e desenvolvam mais esse aspeto menos positivo. Assim, neste momento de interação, criam-se ligações ao dialogarem sobre no que devem investir para desenvolver mais as suas habilidades.

A respeito de “quem se dirige quando têm dúvidas”, é possível compreender que os formandos recorrem ao mediador, pois este último é aquele que está presente e que os acompanha no dia-a-dia, nas aulas, no estágio, mediando todos os conflitos e todas as situações que possam surgir. Os mediadores têm um papel fundamental, pois permitem que os formandos façam o seu percurso formativo ao longo do ano, têm em consideração o ritmo individual de aprendizagem de cada indivíduo e orientam de forma que a aprendizagem vá ao encontro das capacidades de cada um. Os formadores também têm o papel de trazer estas pessoas novamente à sociedade e de torná-las “válidas” para o mercado de trabalho e com mais competências para enfrentarem as situações que possam surgir.

Quanto aos “Contributos pessoais adquiridos após ingressar no curso”, verificamos que foi considerado que esta tipologia de formação é uma possibilidade de melhoria das qualificações escolares, proporcionando integração no mercado de trabalho, aprendizagem sobre temas específicos e a aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação em contexto laboral, ou seja, uma qualificação para o desempenho de uma profissão.

Relativamente aos “Aspetos a melhorar” são evidenciadas alterações que podiam ser feitas para tornar o espaço ainda mais amplo e diversificado de modo a estimular a aprendizagem. Os formandos referem que gostariam que os cursos tivessem menos duração, pois consideram que estes são demasiado longos. Referem também que gostariam que os cursos tivessem uma vertente mais prática de forma a exporem aquilo que aprenderam e a estarem mais preparados para a inserção no mercado de trabalho.

6.2. Triangulação dos dados

Após a realização da análise e interpretação dos dados recolhidos, a investigadora triangulou os resultados obtidos. O principal foco da investigação foi compreender os Processos Pedagógicos nos Ambientes EFA como contributo à inclusão social dos indivíduos, reunindo assim objetivos e questões de investigação que serão respondidas nesta fase do trabalho.

6.2.1. A importância e expectativas dos formandos quanto à formação de adultos

Com este tipo de formação é pretendido diminuir a exclusão social e responder às necessidades emergentes da comunidade, para que os formandos possam aumentar as suas qualificações tanto a nível pessoal como a nível social. A introdução das novas tecnologias nas formações, são cada vez mais necessárias diariamente e no mundo do trabalho, sendo estas ferramentas fundamentais para os preparar para a sociedade.

Em Portugal, a Educação de Adultos é marcada pela criação de oportunidades para a população que “maioritariamente foi negado o acesso a um processo de escolarização sistemático e relativamente prolongado” (Lima, 2007, p.24). É essencial referir que este tipo de cursos contribui para o aumento da qualificação escolar e profissional para os adultos que apresentam, maioritariamente, uma baixa escolarização. Desta forma, os cursos EFA são destinados a adultos com poucas qualificações escolares.

Os processos educativos e formativos onde os adultos são envolvidos são bem-sucedidos apenas quando os formandos estão motivados, e para isso é necessário reconhecer a origem da sua motivação, de modo a mantê-la e a estimulá-la. Como referem Aguilar (s/d) & Rogers (2004), quando se dispõem a aprender e a formar-se, os adultos transportam consigo inúmeras motivações, algumas com origem em fatores pessoais, tais como necessidades, medos, interesses (motivação intrínseca), e outras baseadas em fatores sociais, como a pressão social e os incentivos (motivação extrínseca). O conhecimento e reconhecimento destas motivações é um fator determinante para quem organiza ou propõe a formação.

De forma a aprofundar o estudo, foi necessário entender as razões subjacentes às motivações dos formandos e o que os levam a ingressar nos cursos EFA. Segundo diversas opiniões, por um lado, existe um grupo minoritário de formandos que se matriculam neste tipo de curso com a finalidade de aumentar a sua valorização pessoal, e

por outro lado, a sua maioria, inscreve-se neste tipo de cursos para melhorar as suas habilitações escolares. Também é possível verificar que existem formandos que se inscrevem neste tipo de cursos por obrigatoriedade do Centro de Emprego.

É possível confirmar que os motivos apontados pelos formandos deste estudo são motivos extrínsecos. De acordo com a perspetiva de Aguilar (s/d, p.1), a motivação assenta “numa recompensa, ou numa tentativa de evitar um castigo, ou seja, quando exercemos uma determinada atividade devido a uma razão que pouco tem a ver com a dita”. Rogers (2004). Este refere que este tipo de motivação é mais facilmente observável, dado que o processo de aprendizagem parece ser “comandado” pela situação do aprendente, pelas suas vontades e/ou necessidades. Os motivos apresentados sustentam que a motivação que dirige o comportamento pode ser interpretada enquanto recompensa, ou seja, pode ser interpretada como uma consequência de um comportamento específico, originando estímulos externos.

Podemos verificar que também existem formandos que possuem motivação intrínseca. A “motivação intrínseca é a tendência de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, sendo que não são necessárias recompensas para prosseguirmos a atividade, já que esta é recompensadora em si mesma” (Aguilar, s/d, p.1). Rogers (2004) defende que a motivação intrínseca é aquela que é mais difícil de determinar e de detetar, porque não é facilmente observável. Este tipo de motivação orienta o comportamento dos sujeitos que pode ser interpretada como um incentivo perante um comportamento, originando estímulos internos.

É necessário prepará-los para pensar, aprender a pensar e aprender a fazer, uma vez que a sociedade do futuro é pouco previsível e está em constante mudança.

Segundo Ponte, “a via de especialização progressiva em que entraram as sociedades humanas está hoje em vias de começar a inverter-se. Tudo indica que o futuro exigirá essencialmente, que as pessoas tenham uma grande versatilidade e capacidade de adaptação” (Ponte, 1992, p.56). Grande parte dos formandos ingressam nos cursos EFA com a esperança de um futuro melhor no mercado de trabalho ou de alcançar um emprego melhor com um nível salarial mais elevado.

Relativamente ao programa Novas Oportunidades, este permitiu dar à população portuguesa acesso à escolaridade e aumentar a percentagem da mesma. Permitiu ainda o acesso ao ensino secundário e a possibilidade de ter uma profissão para o mercado de trabalho.

Os que pensavam desistir do 9º ano, refletiram acerca desta nova oportunidade, uma vez que a mesma lhes permita-a continuar os estudos e lhes dava grau de equivalência ao secundário, sendo desta forma mais fácil conseguiriam uma profissão.

Segundo Lima citado por Barros, “foi por iniciativa do Estado que a educação de adultos foi reativada, mas já numa perspectiva nova, de um Estado-Estratégico, e através de formas de governação que incorporam agendas marcadas pela subordinação da educação e da aprendizagem à economia do novo capitalismo, em busca de vantagens competitivas, atribuindo centralidade ao reconhecimento de competências” (Barros, 2003, p.20).

Segundo Lima citado por Barros, “foi por iniciativa do Estado que a educação de adultos foi reativada, mas já numa perspectiva nova, de um Estado-Estratégico, e através de formas de governação que incorporam agendas marcadas pela subordinação da educação e da aprendizagem à economia do novo capitalismo, em busca de vantagens competitivas, atribuindo centralidade ao reconhecimento de competências” (Barros, 2013, p.20).

Segundo a linha de pensamento da anterior citação, o Ministério do trabalho, a solidariedade Social e o Ministério da Educação no governo Durão Barroso (PSD) enquadraram as RCVEC (Reconhecimento, validação e certificação de competências). Passado algum tempo houve uma reestruturação destes centros, durante a governação de José Sócrates (PS), passando os mesmos a designar-se “Centros de Novas Oportunidades” Posteriormente, já no governo de Pedro Passos Coelho (PSD), estes encerraram por completo, no dia 31 de março de 2013, e foram substituídos pelo ensino profissional e por centros para a qualificação.

Atualmente, no governo de António Costa (PS), estes passaram a ser designados por Centros de Qualifica de grande potência motora na educação de adultos.

Estes cursos permitem uma dupla certificação e são direcionados a jovens e adultos que queiram aumentar o seu grau de escolaridade.

Segundo Morgano “e reportando-nos às Novas Oportunidades “o Programa Novas Oportunidades criando percursos diferenciados, pode contribuir seguramente para responder a esta exigência de diferenciação” (Morgano, 2007. p.193)

Outros autores como Faustino, Cunha & Trindade, apresentam um desses percursos ao referir que “A iniciativa Novas Oportunidades” do governo de Sócrates, “em conformidade com as prioridades do Plano Nacional de Emprego” propôs-se “realizar um

forte incremento da oferta de cursos EFA e promover esses cursos ao nível do ensino secundário” (Faustino, Cunha & Trindade, 2007, p.184).

O Ministério da Educação relançou os cursos EFA, uma vez que 55% da população portuguesa não tinha o 12º ano completo, o que limitava o crescimento, produtividade e a própria inovação do País (Portugal). Limitando ainda a progressão, ingresso e participação destes cidadãos no mercado de trabalho.

Desta forma, a oferta dos cursos profissionais ao nível do 12 ano aumentou e a escolaridade obrigatória e os centros qualifica passaram a ter a responsabilidade de qualificação e validação dos indivíduos. Estes dois últimos têm ainda como função encaminhar os indivíduos e informá-los sobre a oferta formativa mais adequada. O procedimento para a informá-los sobre a oferta formativa mais adequada passa pela inscrição do indivíduo, a realização de um diagnóstico e por fim o seu encaminhamento.

Em relação às ofertas formativas, os indivíduos tinham os cursos EFA (ensino básico/secundário) onde era possível obter uma certificação escolar ou dupla certificação e uma outra oferta relacionada com a formação modular ou cursos profissionais.

No ano 2013/14 existiram 39 mil inscritos na formação de adultos, sendo este número um terço do número referente ao ano 2000/01.

Contudo, a pedagogia entende o adulto como um sujeito com características próprias e que necessita de processos educativos que o façam evoluir, que lhe atribuam um papel ativo na sua experiência de aprendizagem, na sua disponibilidade para aprender, na sua orientação do ensino-aprendizagem e na sua motivação para aprender. Desta forma, um dos aspetos mais significativos na Educação e Formação de Adultos é baseada na motivação do adulto que se julga ser intrínseca. Pretende-se que os adultos, ao frequentarem os cursos de educação e formação, consigam encontrar a sua motivação para que possam desenvolver o seu autoconceito e a sua autoestima.

6.2.2. A transdisciplinaridade dos temas de vida

A visão do mundo mudava de uma forma progressiva, revolucionando os princípios que a direcionavam. Segundo Kuhn,

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, elementares do

paradigma, bem como muitos dos seus métodos e aplicações (Kuhn, 2000, p.116).

A transdisciplinaridade constitui-se num sistema total, sem limites e com igualdade entre as disciplinas, sendo que o que apenas as diferencia é a diversidade, originando novas práticas e ideias sem quaisquer restrições impostas por juízo de valor. Morin afirma que

A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar. Além disso, a história da ciência é percorrida por grandes unificações transdisciplinares marcadas com os nomes de Newton, Maxwell, Einstein, o resplendor de filosofias subjacentes (empirismo, positivismo, pragmatismo) ou de imperialismo teórico (marxismo, freudismo) (Morin, 2001, pp.135-136).

A transdisciplinaridade é um pensamento sistemático complexo, com uma atitude aberta e dialógica, que respeita a cultura daquilo que estamos a estudar e a observar. Desta forma, tem como método o diálogo que faz a construção da autocrítica, proporcionando a diversidade, a aprendizagem complexa e incentivando a criatividade e a imaginação.

Nos cursos EFA o que pode ser mais inovador é precisamente a transversalidade, uma vez que todas as áreas têm a mesma finalidade, que é “o tema de vida” para incentivar os formandos. Este tema é mais produtivo para os formadores abordarem ao longo de vários textos, uma vez que cada um deles sente de maneira distinta o que está a trabalhar. Segundo Freire,

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2001, p.33).

A realidade social só é reconstruída a partir das experiências dos formandos, o que origina a aprendizagem significativa. O formador é o elemento fundamental para a organização e o funcionamento deste tipo de curso, dando apoio direto aos formandos nos problemas pedagógicos, na execução e coordenação do planeamento pedagógico dos temas de vida e na gestão de conflitos no decorrer do curso. O trabalho que o formador executa é extremamente importante, uma vez que, engloba um conjunto de estratégias

entre formandos e formadores, tendo por base a realidade local e social de cada formando, originando um clima de apoio mútuo.

Toda a equipa participa nas atividades informais e formais, proporcionando interações de forma reflexiva e positiva entre todos na realização pedagógica e na expectativa e realizações pessoais ao longo da formação.

O formador tem de conhecer a realidade social que envolve o formando desde onde este vem, a relação familiar e as suas condições de habitabilidade. Estes fatores irão ajudar o formador a entender a realidade em que o formando vive e saber todo o seu percurso escolar, a razão pela qual abandonou a escola e quais as expectativas ao ingressar no curso e a voltar a estudar.

O formador tem de integrar os formandos no “Aprender com Autonomia”, de forma a que estes se conheçam uns aos outros e façam a libertação e consciencialização para todo o processo que irão passar durante o curso.

6.2.3. Competências a desenvolver através dos temas de Vida

Os cursos EFA abordam e desenvolvem como ponto central competências globais dos formandos e aspetos sociais como o saber viver juntos, o saber-fazer, o saber-estar e os saberes construtivos para a cidadania. Assim sendo, os formandos adquirem competências para o dia-a-dia, para sua autonomia e espírito crítico.

A construção da cidadania são um dos vários pontos que são trabalhados nos cursos EFA. Esta respeita a identidade pessoal e social dos formandos, através de vários textos que desenvolvem os temas de vida contribuindo para o desenvolvimento cultural e social dos mesmos, sendo a educação fundamental para a transformação da vida do ser humano.

A formação ao longo da vida permite a reflexão e construção de projetos pessoais e de trabalho e dá importância ao papel social que os formandos devem e podem desempenhar na sociedade. Desta forma, é importante referir que a inclusão social envolve a participação do indivíduo na sociedade, possibilitando a igualdade para todos os sujeitos. Este conceito permite-nos estimular a aprendizagem ao longo da vida, onde perante a sociedade atual o indivíduo tem a hipótese de desenvolver os seus conhecimentos através da formação profissional para adquirir mais qualificações e fazer face às situações profissionais que possam emergir.

A importância da Aprendizagem ao Longo da Vida para a competitividade, a empregabilidade e a inclusão social, mas também para dimensões mais gerais da cidadania e do desenvolvimento pessoal é, assim, uma linha declaradamente assumida nas orientações de política que norteiam o investimento em capital humano (Faustino, 2007, p.93).

Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida e através da formação, permite o desenvolvimento das competências do indivíduo e uma maior inclusão social, pessoal e cultural.

A formação é uma ferramenta para a inclusão do indivíduo poder melhorar as suas qualificações profissionais, uma vez que a educação de adultos contribui para a inclusão social. Esta é uma ferramenta essencial no percurso e introdução dos adultos no melhoramento das suas competências sociais.

A educação de adultos deve obedecer a parâmetros de integração social, em que deve existir uma articulação com o meio onde o indivíduo está inserido para que este consiga integrar-se de forma eficaz na sua comunidade. A educação de adultos é uma medida política, com estratégia de intervenção, que contribui para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo na sociedade e para uma melhor integração social.

Os cursos EFA devem incutir um pensamento transformador onde o objetivo é que cada formando seja capaz de comunicar com mundo e com os outros. Tem também como objetivo compreensão de si próprio e dos outros, e ainda que cada um tenha direito à democracia, à educação e formação, à aprendizagem das suas responsabilidades cívicas, morais e políticas, ao desenvolver de uma educação com valores, à promoção de uma relação de princípios de justiça, igualdade e liberdade e a uma cidadania crítica que vá contra as injustiças sociais. Segundo Freire

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de uma tarefa político-pedagógica (Freire, 2001, p.127).

Paulo Freire defende que a educação deve ser direcionada para a liberdade e exclusão social, sendo privilegiado o diálogo, de forma a originar uma política-pedagógica.

Perante este quadro de informação, verificamos uma sociedade cada vez mais emergente. Cabe aos órgãos políticos criar políticas que permitam uma melhor qualidade de vida ao indivíduo e o combate à exclusão. Atualmente, é fundamental a adoção de estratégias para que todos possam aceder aos meios de informação, comunicação e à formação para que os indivíduos sejam capazes de identificar problemas e propor possíveis soluções de resposta dos mesmos.

Relativamente à educação e formação de adultos em Portugal, é possível afirmar que têm surgido algumas medidas de política social como resposta às necessidades dos indivíduos, destacando-se para o efeito as Novas Oportunidades e, mais recentemente, os Centros Qualifica.

6.2.4. Os Curso EFA são uma prática Inovadora?

O contexto onde os formandos estão inseridos e as suas experiências são desenvolvidas no projeto dos cursos EFA. O currículo acaba por estar sempre sujeito a mudança, construindo elementos inovadores na Educação.

Uma das questões fundamentais nos cursos EFA está relacionada com a escolarização, sendo que a adoção de um “modelo escolar no trabalho com adultos influencia diretamente a forma como o formador vive a questão da autoridade, do poder, do saber, das representações e dos investimentos por ele elaborados” (Baillauquês, 2001). Assim, tal como acontece no ensino tradicional, a relação formador/formando é um pouco desequilibrada, uma vez que o formador é quem toma decisões, tendo os formandos um papel passivo, cumprindo assim as regras impostas e a obrigação de aprender aquilo que lhe é imposto exteriormente pelo próprio sistema de formação em que está inserido, neste caso os cursos EFA.

Esta visão passiva do formando deturpa a própria ideia de que os cursos EFA defendem o trabalho em colaboração entre formandos e formadores, partindo das especificidades dos formandos e o estudo de conteúdos com significado para os aprendentes. Dessa forma, não reconhecer o formando como um ser autónomo, interessante e crítico, poderá comprometer o sucesso da formação. Assim, é fundamental para o sucesso da aprendizagem descobrir os conhecimentos prévios dos formandos adultos, entender o que eles esperam da formação e o que pensam dela e compreender as suas vivências e experiências que constituem o seu percurso de vida.

Segundo Caldeira (2011), os formadores no trabalho com formandos devem ser capazes de movimentar e envolver as pessoas para enfrentar desafios. Devem ainda reajustar valores, estimular a alteração de perspectivas e promover o desenvolvimento de novos comportamentos.

Para Canário (1997), existe um discurso muito pautado pelas referências às lacunas dos formandos, num tipo de argumentação sempre virada para os défices, sobretudo de competências próximas do modelo escolar, mais do que de valorização das riquezas que cada um tem. Este enfoque nas carências dos formandos contribui para uma visão menos positiva, fazendo com que sejam encarados como pessoas que não aprendem, não sabem e que têm muitas dificuldades.

Esta visão poderá levar os formadores, de forma consciente ou inconsciente, a não investirem no trabalho com este público, tendo a ideia de que não conseguem contribuir de forma benéfica para a aprendizagem do mesmo. Por isso, “a visão negativa do formando na formação é vista como resultado de uma obrigação, de um dever que a situação de desemprego o coloca, e não como um direito que possui, enquanto cidadão” (Canário, 1997). Esta visão mostra que, é essencial a construção de uma imagem que valoriza os formandos pois, só assim será possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva.

Devemos ter em conta que a aprendizagem consiste num trabalho que o formando “realiza sobre si próprio” (Canário, 2006, p.25), ou seja, o sujeito com o seu património de experiências é o recurso principal para a sua formação. Aprender consiste na construção de teorias sobre o mundo e no confronto dessas teorias com a realidade, por meio de um processo de teste pela ação. Desta forma, e reconhecendo o papel fundamental da informação transmitida para a aprendizagem, é essencial ter presente que as operações de estabelecimento de conexão entre diferentes tipos de informação prevalecem sobre as operações de memorização (Canário, 2006) pelo que, o aprendente tem de participar ativamente nesse processo e o seu mundo experiencial tem que ser tido em conta.

Para se compreender a realidade dos cursos EFA é importante ouvir os formadores, respeitá-los como adultos e profissionais que são, e dar liberdade para pensarem e agirem no contexto formativo. Contudo, para além dos formadores, seria importante ouvir os formandos, pois ao valorizar o papel central de cada um destes intervenientes nos cursos EFA é possível contribuir para uma resposta formativa que compreenda os formandos

como adultos capazes e empenhados na construção de uma sociedade verdadeira e participativa.

Parte III - Apresentação e tratamentos de dados

De uma forma geral devido à situação Pandémica, deparei-me com algumas limitações na observação presencial sendo que dessa forma tive de recorrer a questionários. No entanto, durante a minha observação em campo, e uma forma informal, decidi conversar nos intervalos entre módulos com os formandos. Ao longo das conversas que tive, apercebi-me que a grande maioria se encontrava a frequentar este tipo de curso por obrigação do assistente social e devido aos apoios de rendimentos sociais os quais são beneficiários. Desta forma, e para que pudessem usufruir desses apoios um dos deveres seria frequentar os cursos EFA, o que gerava alguma rejeição e revolta. No entanto, com o passar do tempo e após muitas conversas, apercebi-me que aos pouco estes estavam a ficar mais recetivos a aprender, tendo sido o discurso dos formandos que os fez mudar de ideias.

Os formadores contribuíram muita para essa mudança de postura e rejeição, pois tentavam sempre adaptar as aulas às limitações de cada um deles e tentavam transmitir os conhecimentos através de desafios no final da aula. Deste modo e sem se aperceberem os formandos estavam a aprender de uma forma produtiva.

Em suma, o currículo estava presente, sendo este transmitido de uma forma autónoma, através da procura ativa do conhecimento, originando uma educação não formal por parte do aluno.

Os formadores de modo a cativar os alunos, indiretamente programavam visitas de estudo relacionadas com os temas dos módulos que tinham de ser lecionados. Os formandos demonstravam grande interesse neste tipo de abordagem, pois saíam da dita sala de aula para outro ambiente e aprendiam de forma informal e autónoma, através da observação do local e da colocação de questões ao guia da visita. No final de cada visita, cada formando tinha de apresentar a sua opinião e aquilo que reteve da visita. Isto originava na aula seguinte, um debate entre todos.

De uma forma geral os cursos EFA mudam a vida dos formandos, sendo que, e segundo testemunhos reais, muitos deles conseguiram entrar no mercado de trabalho, melhorar a sua vida pessoal e profissional. Segundo uma formanda, o curso ajudou-a a ter mais confiança, mais autoestima e segurança nas entrevistas de emprego, e ainda enriqueceu os conhecimentos da mesma.

De um modo geral posso concluir que estes cursos são uma mais-valia para a população e uma grande oportunidade de mudança, evolução e prosperidade, colocando estes indivíduos em padrão de igualdade perante o mercado de trabalho.

O meu estudo trouxe algumas contribuições, refletindo-se sobre a aprendizagem ao longo da vida, a educação e a formação de adultos em Portugal. No contexto da União Europeia, Portugal apresenta entre a população adulta, um baixo nível de qualificação profissional e escolar, o que nos torna menos competitivos no mundo globalizado em que vivemos.

A resposta deve passar pela implementação de políticas e medidas de educação e formação. Devem assim ser questionados os paradigmas da educação de adultos, nomeadamente, o processo de ensinar e aprender, bem como, dos processos de desenvolvimento curricular que ocorrem nesse contexto. Impondo os cursos EFA, a valorização e validação das aprendizagens adquiridas pelo adulto é maior em múltiplos contextos e “ao longo da vida”. Desta forma, talvez seja necessário (re)aprender a ensinar.

O meu estudo trouxe algumas contribuições através do resultado que observei. Uma das fragilidades associadas ao modelo dos EFA, prende-se com o seu enquadramento institucional.

A diversidade institucional, permite a inclusão deste modelo nas escolas secundárias de ensino regular assim como noutras instituições de formação. Aliada à presença de práticas de organização próprias de cada uma, acaba por ter como consequência um certo individualismo consoante a natureza da instituição de formação e ainda promove alguma competição, somente minimizada porque as entidades adotam estratégias diferenciadas para garantir o público necessário para a sua atividade formativa.

Assim, este facto contribui para um subaproveitamento das potencialidades associadas a este tipo de ofertas formativas, nomeadamente no que respeita ao alcance de objetivos de valorização pessoal, social e económica das comunidades locais e Regionais.

Considerações finais

A escola, através da formação do cidadão como instituição social, deve procurar expandir a dimensão social e individual do sujeito, de modo a assegurar a formação coletiva, oferecendo assim a habilitação e motivação para que os professores e alunos sejam capazes de transformar a vida social.

No seguimento desta perspectiva, o compromisso escolar deve estar dirigido para que o ambiente educacional seja inovador e para a melhoria da qualidade do ensino perante objetivos comuns. Desta forma, devem ser introduzidos conceitos de uma educação democrática, ensinando como atuar com autonomia para orientar a perspectiva de uma emancipação cultural e intelectual dos alunos.

Ao propor um outro modo de construção do conhecimento e um espaço onde há integração dos alunos a aprendizagem torna-se mais significativa, colocando o aprendiz numa posição mais ativa e na qual pratica as suas ideias e opiniões, além de estimular a sua habilidade de pesquisa e comunicação. Isso ocorre porque o formando, ao perceber que tem espaço para expor as suas opiniões e fomentar os conhecimentos em proveito da realidade ou dos seus interesses, vê-se como uma peça importante para a sociedade.

É importante recordar que uma aprendizagem regulada na transdisciplinaridade não é uma realidade dominante, pois a educação tem passado por um processo de transição no qual é necessário encontrar os caminhos para atuar sobre as necessidades da sociedade atual.

Também é essencial reforçar que a transdisciplinaridade não prevê a exclusão das disciplinas, mas propõe complementar os conhecimentos que já são adquiridos com o desenvolvimento de outras dimensões do sujeito. Esses fatores combinados originam uma educação transformadora que deverá preparar os indivíduos a praticar o autoconhecimento, o que faz com que as relações com a sociedade sejam melhores e com que estes entendam a sua potência enquanto agentes transformadores, adotando uma postura mais responsável e integrada com o mundo.

Apesar do sistema escolar estar ainda voltado para o modelo tradicional, é importante introduzir novos temas para que sejam tratados de forma gradual e concreta. Estes devem ser temas que surgem na atualidade e que sirvam para expandir os conhecimentos e que apoiem os princípios da dignidade, da justiça, da paz e da autonomia humana.

Sob uma visão pragmática, o saber é transdisciplinar, pois existem diferentes formas de ver e analisar as situações. O ser humano deve saber reconhecer a dimensão da origem, sendo necessário utilizar o nosso cérebro de forma holística:

À medida que a cultura se torna mais complexa, a ciência mais abrangente, as opções mais diversas, necessitamos de uma compreensão com todo o cérebro como nunca antes: o hemisfério direito para inovar, sentir, imaginar, sonhar; o esquerdo para analisar, verificar, elaborar e apoiar a nova ordem. Juntos, eles inventam o futuro (Tavares, 1993, p.129).

A área da educação é muito debatida atualmente, pois a educação aponta inquietações devido aos seus métodos de ensino que pouco obterão um desenvolvimento de modo a acompanhar os indivíduos e as suas ações no mundo. Na escola deparamo-nos com diversas diversidades a aprendemos a contextualizar o conhecimento. Desta forma, é necessário que este ambiente tenha métodos onde os aprendizes sejam capazes de desenvolver as suas competências para intervir de forma ativa e positiva na resolução de problemas.

O exercício da cidadania deve ser refletido como um ato diário. Cada indivíduo deve ter condições para tomar decisões perante circunstâncias que coloquem em risco a sua sobrevivência e qualidade de vida. Uma educação transdisciplinar aponta à integridade do ser humano que promove sabedoria ao indivíduo, tornando-o conhecedor da sua autonomia e sensibilidade pela autoconsciência.

Ao finalizar esta pesquisa, verifiquei que é importante dar a conhecer os ambientes EFA, todo o envolvimento de formador e formando na inovação pedagógica, a evolução da própria realidade do formador para com os diferentes formandos e os desafios pessoais de cada um deles dentro da sala de aula.

Os objetivos que tracei para esta dissertação, foram satisfatórios, e bem alcançados. No entanto, os constrangimentos da pandemia Covid 19 impediram uma maior permanência no terreno de observação e fizeram com que tivesse de encontrar alternativas para prosseguir com o estudo. Assim, em vez de realizar entrevistas pessoais, optei pela realização de questionários que elaborei, dirigidos aos formandos e formadores.

O propósito deste trabalho de pesquisa teve como objetivo principal investigar, analisar e observar os processos pedagógicos existentes nos ambientes de Educação e Formação de adultos.

Identifiquei algumas dificuldades no percurso escolar dos formandos, devido ao meio onde se encontravam inseridos, no entanto os formadores propuseram e implementaram estratégias pedagógicas de modo a contornar e a minimizá-las.

As estratégias foram debatidas pelo corpo docente de modo a ir ao encontro da metodologia a adaptar no contexto de ensino e com as dificuldades dos formandos.

Ao investigarmos se todo o contexto que abarca estes cursos era eficiente, concluímos que este é muito importante em todo o contexto escolar. Na maior parte das salas de aula, o ensino tradicional impede que os alunos interajam entre si e que desenvolvam relações de comunidade e cooperação. Percebe-se que é preciso utilizar outros meios estimuladores, como por exemplo o portefólio, que é adequado a todos os alunos, uma vez que consegue acompanhar a sua trajetória, aprendizagem e características estudantis. O portefólio é eficaz nas suas diversas finalidades, pois permite com bastante clareza, a verificação do percurso escolar ou académico do seu compositor. É segura a avaliação que é feita do portefólio porque não é algo pontual como na avaliação tradicional, realizada num determinado dia. É necessário conhecer o formando para que, posteriormente, possamos partir do conhecimento que se tem de modo a acompanhá-lo e incentivá-lo no seu desenvolvimento.

Podemos concluir que, enquanto elemento avaliativo de recolha de dados, para os formandos e formadores, o portefólio constituiu-se uma Inovação Pedagógica na realidade observada, e que tem potencial para ser inovador noutros contextos.

Neste contexto, são tomadas estratégias pelo corpo docente de forma a estimular os formandos, sendo que a postura do formador incide sobre as metodologias de ensino, a relação de diálogo com a turma, o conhecimento das necessidades, e outras ações que visem auxiliar as dificuldades enfrentadas pelos formandos. Assim, os formandos têm estímulo que os capacita a compreender o sentido do seu empenho e formação profissional, conseguindo aperfeiçoar o percurso que têm para atingir os seus objetivos. Da forma, com os resultados da investigação, é possível concluir que estes cursos têm como finalidade contribuir para o melhoramento ou conclusão da escolaridade, podendo evidenciar aspetos metodológicos de ensino que visam à integração na sociedade.

Referências

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2007). Retirado de: <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=56265808AAAAAAAAAAAAAAAAAA> .
- Aguilar, L. (s/d). Psicologia Educacional – Motivação. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Acedido em <http://alunos.di.ubi.pt/~a14676/psicologia/motivacao.pdf>.
- Alonso, L. (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Saber mais*, 5, 20-27.
- Baillauqués, S. (2001). Trabalho das representações na formação dos professores. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & É. Charlier. Formando professores profissionais– Quais as estratégias? quais as competências? (37-65). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bardin, L. (2008). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Bento, A. (2011). As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2013). 10 tópicos (e dicas) sobre investigação. Coleção Ideias em Prática.
- Belloni, M. L. (2005). *O que é mídia-educação?* Florianópolis: Autores Associados.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, S. N. (2011). Aprender a lidar com a mudança: Uma das responsabilidades dos processos de formação. In S. M. Leal & S. N. Caldeira (orgs). *Formação de adultos: Desafios, articulações e oportunidades em tempo de crise* (33-41). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Canário, R. (org). (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora
- Canário, R. (2006). A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Coimbra, J.; Imaginário, L. e Parada, F. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão de carreira*. Lisboa: Direção Geral do Emprego e Formação profissional.
- Conselho da Europa (1970). *Permanent Education*. Strasburg: Education et Culture.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa Editores.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- Fino, C. N. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o Construtivismo/Construcionismo*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2008a). *Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)*. In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2008b). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2011a). *Investigação e inovação (em educação)*. In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp 29-48). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Fino, C. N. (2011b). *Inovação Pedagógica, Etnografia, Distânciação*. In Fino, C. N. (2011). *Etnografia da Educação* (pp 99-118). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Gomes, M. & Rodrigues, S. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário Orientações para a Acção*. (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Gómez, P. M. (2007). *El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas*. *Portularia*, VII, pp. 85-106.
- Lima, L.; Afonso, A & Estevão, C. (1999). *Agência Nacional de Educação de Adultos – Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Universidade de Educação de Adultos/ Universidade do Minho.

- Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1970. The OCDE perspective*. Paris: OCDE.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças - repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Parkinson, L. (2008). *Mediação Familiar*. Lisboa: Editora Agora Comunicação.
- Piaget, J. (1969). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1972). *A Epistemologia Genética*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris: l'Harmattan.
- Rodrigues, S. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Rogers, J. (2004). *Adults learning*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Sousa, J. M., & Fino, C. (2008). *As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Vol. I. (pp. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Toffler, A. (1978). *O choque do futuro*. São Paulo: Record.
- Torrego, J. (2002). *Mediação de conflitos em instituições educativas: Manual para a Formação de Mediadores*. Porto: Edições ASA.
- Torremorrell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos-Sousa, J. (2002). *O que é Mediação*. Lisboa: Quimera.

Vezzulla, J. (2006). *Adolescentes, Família, Escola e Lei: Mediação de Conflitos*. Lisboa: Agora Comunicação.

Vickery, B. C. (1970). *Techniques of information retrieval*. London: Butterworths.

Legislação referenciada:

Portaria n.º 74/2011/M, de 30 de junho (define o regime jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário na RAM).

Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro (define o regime jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário).

APÊNDICES

Apêndice 1 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos diretores

Categorias	Entrevistas	
	Dr. Nuno Jardim	Dr. Filipe Rebelo
Visão da implementação dos cursos EFA nos bairros sociais da Sociohabitafunchal	Uma via única de formar pessoas que se encontravam completamente desligadas da sua formação pessoal e que viram nesta oportunidade pela proximidade oferecida uma hipótese de se valorizarem.	Sendo a Sociohabitafunchal uma Empresa Municipal que investe diariamente numa vertente social, nomeadamente no desenvolvimento de projetos e atividades direcionadas a áreas de ocupação, educação, formação e emprego, considero que os cursos EFA implementados trouxeram uma mais valia para quem, por vários motivos, não conseguiu completar e/ou frequentar o ensino obrigatório, provendo de certa forma diversas ferramentas a nível de competências pessoais bem como profissionais.
Facilidade e dificuldade durante o processo de implantação do curso	Facilidade de respeito pelo próximo e dificuldade na superação de sacrifícios para ultrapassarem as dificuldades sentidas na realização de novas aprendizagens.	Considero que as maiores dificuldades encontradas à priori foram, realmente, incutir a importância e a pertinência da educação e da formação no quotidiano e abranger um maior número de indivíduos que estejam predispostos ou motivados a frequentar os cursos. Quanto às facilidades, além de não ter qualquer custo, vão ao encontro da procura de novas oportunidades a nível profissional. Ou seja, hoje em dia qualquer entidade procura indivíduos com, no mínimo, formação na área e até baseiam-se no critério da

		<p>escolaridade obrigatória, sendo que estes cursos oferecem essa equivalência. Não obstante, considero também como facilidade o facto dos cursos lecionados serem mais práticos, simples e com uma vertente (área) mais específica, ajudando assim na (re)inserção ou até na progressão no mercado de trabalho.</p>
<p>Motivo de participação dos formandos neste curso</p>	<p>Pela proximidade e pelo papel impulsionador das assistentes sociais dos bairros.</p>	<p>Na sequência das respostas anteriores, os indivíduos que se inscrevem nestes cursos procuram novas oportunidades de trabalho e de competências pessoais. Como também anteriormente mencionado, os cursos EFA são considerados mais fáceis e práticos, por este motivo torna-se mais simples a sua frequência. Por vezes, são estes cursos que também acabam por preencher lacunas no que concerne aos tempos livres, por exemplo, em famílias em que os pais trabalham, facultando ocupação dos tempos livres dos filhos, suscitando maior responsabilidade, competência e autonomia aos mesmos.</p>
<p>A que fatores ocorrem a desistência dos formandos destes cursos</p>	<p>As desistências advêm de várias razões, a maior parte das vezes da vida pessoal de cada um dos formandos, sendo a principal a motivação intrínseca dos formandos.</p>	<p>Julgo que não. Tal como supracitado previamente a base primordial do ingresso nestes cursos passam maioritariamente pela motivação intrínseca, uma vez que os mesmos são opcionais e não obrigatórios. Por mais medidas que possam ser adotadas, se não existe uma motivação intrínseca, muito dificilmente conseguimos evitar desistências.</p>

<p>Estratégias adotadas para evitar a desistência de formandos aos cursos EFA</p>	<p>Os papéis dos mediadores dos cursos são fundamentais, no sentido de focarem os formandos na importância desta formação, quer na sua vida pessoal, quer na realização profissional. Os assistentes sociais também desempenham aqui um papel relevante no acompanhamento diário da vida dos formandos.</p>	<p>Para serem evitadas desistências, opta-se por cursos sem qualquer custo e que do mesmo modo sejam credíveis no sentido de atribuir capacidades e competências aos formandos. Os horários julgo também serem um fator que condiciona, por isso são considerados mais flexíveis. Outra forma de evitar a desistência passa por apelar à motivação extrínseca, (i. é., mostrar a importância da capacidade), interação com os outros e a própria curiosidade em novas descobertas.</p>
<p>Impacto dos cursos EFA na integração dos indivíduos na sociedade</p>	<p>Classifico de muito importante quer para os formandos individualmente, quer para a sociedade no geral que ganha pessoas mais formadas e conscientes para o papel que desempenham na sociedade.</p>	<p>A um nível geral o impacto destes cursos tem sido bom, pelo fato de permitir uma maior qualidade de vida no que concerne à educação e/ou formação individual, capacitando os indivíduos a maior probabilidade de entrarem no mercado de trabalho e desta forma serve de um alicerce para a integração na sociedade.</p>

Apêndice 2 - Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora

Categorias	Entrevistas	
	Prof. 1	Prof.2
Planificação das atividades	Todas as atividades são planificadas no âmbito de promover o interesse pela aquisição do conhecimento, do saber ser e estar, em contexto de sala de aula e social. São planificadas de forma a que todos consigam atingir os objetivos propostos, se necessário for, são apresentadas atividades distintas para as diversidades de aprendizagem que se apresentem na turma.	
Participação dos alunos nas atividades	No ramo da docência existe diversidade nas atividades, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - Visitas de estudo; - Participação num projeto e/ou clube da escola; - Fichas de trabalho, individual; - Trabalhos de grupo (pesquisa...) entre outras. Se em alguma das atividades supracitadas, o formador achar pertinente a participação do formando, para que se torne uma mais valia na sua formação.	
Relação dos alunos entre os pares	As turmas dos Cursos EFA, apresentam uma homogeneidade de formandos. A multiplicidade de idades, implica diversidade de pensamentos, atitudes, comportamentos... Os formandos do projeto,	

	<p>“A escola vai ao Bairro”. Este projeto surgiu de forma a colmatar a falta de pré-requisitos/habilitações nos cidadãos que se encontram no desemprego ou em situação de inserção Social.</p>	
Relação dos alunos a nível motivacional	A relação entre eles nem sempre está presente o saber ser e estar. Trabalho que é desenvolvido no contexto da formação com as equipas técnico-pedagógicas.	
Empenho dos alunos nas atividades	Nem sempre, temos de considerar de que o regresso de muitos formandos, após alguns anos sem frequentarem o ensino. A autonomia vai sendo adquirida ao longo do percurso nas sessões.	
Atividades direcionadas para a prática e ação dos formandos	Sempre, e incluindo os critérios para validação dos formandos.	
Interação social crucial no desempenho e expressão de ideias	Sim, e sempre que possível são realizadas atividades nesse sentido. A área da componente de Aprender com Autonomia, lecionada pelo Mediador Pessoal e Social (diretor de turma), contempla a interação social.	
Realização da avaliação	A avaliação dos formandos, é avaliada, qualitativamente, ou valida as unidades de competência ou não valida, só são apresentadas estas duas avaliações. Esta avaliação segue o referencial CNQ- (Catálogo Nacional de Qualificação), que integra referenciais de qualificação únicos para a formação.	

Apêndice 3 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos formandos

Categorias	Entrevistas	
	Formando 1	Formando 2
Habilitações literárias	11º ano	9º ano
Tempo que frequenta este curso	1 ano	1 ano e meio
Como obteve conhecimento deste curso	Na escola de São Roque	Através do programa das “novas oportunidades”
Motivos que levou a inscrever-se no curso	Preciso do 12º ano	Trabalhar com crianças e melhorar os conhecimentos
Expetativas em relação ao curso	Nenhumas, só mesmo concluir o 12º ano	Abrir portas para outros projetos de trabalho
Importância deste curso	Para ter o 12º ano	Porque dão uma segunda ou terceira oportunidade a pessoas mais velhas a estudar
Relacionamento com os professores	Geral dentro dos conformes	Tenho o melhor dos relacionamentos com todos os professores
A quem se dirige quando tem dúvidas	Com os professores	Com a mediadora
Contributos pessoais adquiridos após ingressar no curso	Amigos	Aprendizagem/conhecimento sobre o mundo das crianças
Aspetos a melhorar	Reduzir o tempo do curso	Gostava que diminuíssem o tempo do curso, fazendo com que tivéssemos mais próximos das crianças ou seja mais parte pratica/profissional do que aulas teórico/praticas.
Outras situações a referir	Não	Não