

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

MEDIAÇÃO NOS CURSOS EFA – ACOMPANHAMENTO DOS FORMANDOS E FORMADORES

Carla Maria Correia Ferreirinho Vaz Perdiz

Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação

Área de Especialização em Formação de Adultos

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

MEDIAÇÃO NOS CURSOS EFA – ACOMPANHAMENTO DOS FORMANDOS E FORMADORES

Carla Maria Correia Ferreirinho Vaz Perdiz

Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação

Área de Especialização em Formação de Adultos

Trabalho de Projecto orientado pela Professora Doutora Cármen Cavaco

2012

Agradecimentos

À Professora Doutora Cármen Cavaco, minha orientadora neste trabalho, um agradecimento por todo o apoio, incentivo e compreensão demonstrados.

Ao Professor Doutor Rui Canário e à Professora Doutora Natália Alves, um agradecimento pelas experiências partilhadas nas aulas.

Aos colegas e formandos que participaram neste projecto respondendo aos questionários, um agradecimento pelo tempo disponibilizado, pela colaboração e pela partilha de saberes.

A todos os colegas, alunos e formandos que têm feito parte da minha caminhada profissional, um agradecimento por contribuírem para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

À Kátia, companheira de aventuras profissionais e académicas, um agradecimento especial pelo apoio e boa disposição.

À minha família, um agradecimento pelo carinho e apoio incondicional que sempre demonstram.

Resumo

Este trabalho de projecto, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Formação de Adultos, tem como objectivo geral reflectir sobre o percurso profissional e analisar um domínio específico da prática profissional, neste caso, as funções do mediador de um curso EFA, tendo por base os elementos teóricos da educação de adultos.

Esta reflexão teve como ponto de partida a elaboração de uma narrativa autobiográfica centrada no meu percurso profissional enquanto professora de jovens e formadora de adultos e, posteriormente, a análise de elementos conceptuais do campo da educação de adultos. Procura-se entender qual o papel e as características pessoais e profissionais do mediador de um curso EFA, analisando documentos com informação sobre os formandos (ficha do participante) e as entrevistas realizadas aos mesmos no início da formação, traçando uma breve caracterização do grupo de formação em questão, e percepcionando as suas motivações relativas ao regresso à escola. Posteriormente, interpretam-se os questionários aplicados aos formandos relativos às suas expectativas sobre o mediador e os respondidos pelos formadores e/ou mediadores dos mesmos cursos relativamente às suas práticas profissionais.

A análise crítica do meu desempenho profissional, permitiu compreender como me tornei a professora/formadora que hoje sou, evidenciando as práticas envolvidas na minha formação ao longo da carreira e a importância de todas as experiências vivenciadas em diferentes contextos e com intervenientes distintos.

Do resultado deste trabalho de projecto conclui-se que a figura do mediador, sendo essencial na sua vertente de organizador e acompanhante dos formandos e formadores, pode ainda ter uma acção mais dinâmica e presente no decurso da formação.

Palavras-chave: educação e formação de adultos; experiência; formador; mediação; mediador.

Abstract

This project work, written in order to obtain the masters' degree in Educational Science, specialization in the area of training adults, aims in general terms to reflect on my professional journey and analyse a specific domain of my professional practice which is the function of the mediator of EFA courses, based upon theoretical concepts of adult education.

The starting point to this reflection was the development of an autobiographical narrative focusing on my career as a teacher of young people and as an adult trainer and, afterwards, the analysis of conceptual elements of the field of adult education. We aim to understand what the main personal and professional characteristics of the mediator of an EFA course are and what role he plays during the course. For this purpose, we started by analysing documents with information about the trainees to characterize the group and understand their motivations for coming back to school. Afterwards, we focused on the questionnaires answered by the trainees about what they expect from their mediator and on those answered by trainers and/or mediators about their professional practices.

The critical analysis of my work performance, allowed me to understand how I became the teacher/trainer I am today, highlighting the practices involved in my lifelong career and the importance of all the experiences in different contexts and with different actors.

From the outcome of this project work we conclude that the mediator is not only an organizer and support for the trainees and trainers, but also a dynamic and present figure throughout the training sessions.

Keywords: adult training and education; experience; trainer; mediation; mediator.

Índice

Introdução	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	3
1- Educação e Formação de Adultos.....	4
2 – A Educação de Adultos em Portugal.....	9
3 – Contributos do domínio da Educação de Adultos para a Educação de Crianças e Jovens	13
3.1 Pedagogia e Andragogia	13
3.2 A Escola – um espaço de educação	15
3.3 Valorização da experiência	16
4 – Papel do Formador de Adultos	19
CAPÍTULO II – APRENDENDO A SER PROFESSORA/FORMADORA	23
1 – Construção da Aprendizagem	24
2 - Estágio profissionalizante	24
3 - Um novo contexto geográfico	25
4 - O primeiro contacto com a educação de adultos.....	30
5 - Os cursos EFA.....	31
6 - A mediação.....	35
7 – A Narrativa e a Meta - Reflexão	38
CAPÍTULO III – MEDIADOR DE UM CURSO EFA	40
1 – Cursos EFA.....	41
1.1 Objectivos e destinatários	41
1.2 Aspectos inovadores	41
1.3 Limitações à inovação sentidas no terreno	43
2 – A mediação	45
2.1 Reflexões gerais	45
2.2 O mediador de um curso EFA	47
3 – Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas Paulo da Gama	50
4 – Caracterização do grupo de formação EFA B 3.1.....	51
4.1 A mediadora do grupo de formação EFA B 3.1	53
4.2 Expectativas dos formandos e dos formadores	56
4.3 Delinear estratégias de acompanhamento dos formandos e dos formadores	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
Referências Bibliográficas	70

Legislação Consultada.....	72
ANEXOS	73
Anexo 1- Ficha do Participante	74
Anexo 2 – Entrevista aos Formandos	76
Anexo 3 – Questionário aos Formandos	77
Anexo 4 – Questionário aos Formadores.....	79
Anexo 5 – Gráfico 1.....	81
Anexo 6 – Gráfico 2.....	82
Anexo 7 – Gráfico 3.....	83

Introdução

O trabalho que aqui se apresenta resultou da actividade realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Formação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A frequência deste mestrado surgiu como resposta à necessidade pessoal e profissional de obter formação especializada numa área relacionada com a actividade profissional, mas que carecia de uma contextualização teórica.

O presente trabalho estrutura-se em três capítulos. No primeiro faz-se uma breve abordagem conceptual do domínio da educação e formação de adultos, analisando a sua evolução a partir da leitura da bibliografia indicada. Pretende-se aqui referir também alguns dos contributos desse domínio para a educação, no geral. Desta forma, abordam-se os conceitos de pedagogia e o de andragogia proposto por Malcolm Knowles; analisa-se criticamente o modelo escolar e evidencia-se a importância da experiência e do seu reconhecimento, pontos fulcrais em todas as iniciativas de educação de adultos.

No segundo capítulo é apresentada a narrativa autobiográfica centrada nas práticas profissionais enquanto professora do ensino regular básico e secundário e como formadora de adultos e mediadora de cursos EFA. Esta narrativa, enquanto metodologia de formação, permite a reflexão sobre o percurso formativo e os processos de aprendizagem vivenciados, destacando os aspectos que, de forma mais significativa, contribuíram para a formação e evolução enquanto formadora, identificando as dificuldades de cada etapa profissional e as estratégias encontradas para as ultrapassar.

No terceiro capítulo é exposta uma breve incursão empírica correspondendo a um conjunto de preocupações surgidas no decorrer da prática profissional enquanto mediadora de um curso EFA que nos levaram a questionar quais seriam as características pessoais e profissionais mais valorizadas para o desempenho dessas funções. Assim, foram elaborados questionários dirigidos aos formandos que frequentam cursos EFA na Escola Básica 2, 3 Paulo da Gama, no presente ano lectivo e aos formadores e/ou mediadores a exercer funções na mesma escola. Os questionários respondidos pelos formandos têm como objectivo identificar os traços mais marcantes na relação mediador/formandos, descrevendo e analisando as funções e características pessoais e profissionais do mediador, na perspectiva dos formandos. Com base

nos questionários respondidos pelos formadores /ou mediadores, pretende-se descrever e analisar a forma como estes percebem o papel do mediador e a forma como este pode ser mais interventivo no decorrer da formação.

Este trabalho, desenvolveu-se numa perspectiva de auto-formação, no sentido de permitir um maior entendimento sobre os processos de aprendizagem realizados pela formadora ao longo das diferentes etapas do seu percurso profissional. Esta reflexão crítica pretende possibilitar a identificação de situações e estratégias encontradas que nos têm formado e feito crescer como pessoa e como profissional.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

1- Educação e Formação de Adultos

A educação é um direito universal de todos - crianças, jovens e adultos. Se este facto não é posto em causa no que diz respeito às crianças e jovens, pois encontram-se na faixa etária em que se espera que frequentem a escola e se preparem assim para os desafios colocados por um percurso profissional futuro, o mesmo nem sempre aconteceu em relação aos adultos. De facto, durante muito tempo, dos adultos esperava-se uma contribuição activa no mundo do trabalho e na vida da sociedade, esperava-se que aprendessem o seu ofício na prática e assim fossem evoluindo, não se concebendo o seu regresso à escola. Contudo, numa época marcada por mudanças rápidas, grandes avanços tecnológicos e conseqüente necessidade de integração, a educação de adultos desempenha um papel de grande importância. A aprendizagem é encarada como emancipadora, conferindo aos adultos conhecimentos e competências que lhes permitirão adaptar-se a novas situações profissionais, beneficiando eles próprios, as suas famílias e as próprias sociedades. Efectivamente, ao longo dos tempos, a educação de adultos foi vista como tendo um papel importante na redução da pobreza, na diminuição do desemprego e na melhoria da qualidade de vida. Desta forma, já não causa surpresa alguma assistir ao regresso à escola de adultos que por situações de insucesso escolar, falta de motivação, problemas financeiros ou outras situações, a tinham abandonado ou nem sequer a tinham frequentado.

Vários autores têm contribuído para a discussão sobre os conceitos de educação e formação. Uma dessas contribuições foi a de Marie-Christine Josso (2008) ao defender que o termo “educação” se prende apenas com certos períodos da vida do indivíduo e se relaciona com

a acção de uma sociedade, pelas diferentes instituições que esta sociedade cria,(...), para assegurar a transmissão de conhecimentos, a transmissão de valores, (...) dos saberes-fazer, dos comportamentos, que vão primeiramente assegurar a integração na vida social, na vida cultural, na vida política das novas gerações ou das gerações que são mais antigas, mas que estiveram no desemprego e que devem encontrar uma nova integração na sociedade depois de a ter perdido (Josso, 2008, p. 116).

Para a mesma autora, “formação” diz respeito a toda a vida e a diversas situações, dependendo das características sociais, culturais, psicológicas do aprendente e da sua história pessoal e familiar.

Outra contribuição, a de Rui Canário (2008), defende que a educação pode ser entendida enquanto ensino, contemplando unicamente o tempo passado na escola, ou ao contrário, e corresponder a processos educativos presentes ao longo da vida. Por outro lado, a formação pode também assumir um significado demasiado redutor se utilizada para referir processos instrumentais e de adaptação funcional em relação ao mercado de trabalho, ou seja, a formação profissional. Contudo, defende que este termo pode também referir-se a um processo abrangente de autoconstrução do indivíduo.

Outro autor, citado por Rui Canário (2008), Bernard Honoré, defende que a formação é uma dimensão fundamental da vida humana e que se exerce em todos os níveis da vida e do pensamento. Este autor defende que a experiência não é apenas vivida pelo indivíduo, mas que este tem sobre ela uma “participação activa”. Assim, Honoré encontra-se próximo da corrente de “histórias de vida” que representou uma revolução na perspectiva de abordar os problemas da educação, deslocando para a aprendizagem aquilo que o modelo escolar sempre colocou na perspectiva do ensino – o adulto deixa de estar apenas exposto à informação transmitida pelo formador, mas passa a ser um recurso da sua própria formação ao transformar essa informação em saberes, dando lugar a processos de aprendizagem através da reflexão feita sobre as suas próprias experiências.

Nesta clarificação, consideramos pertinente olhar para a definição apresentada pela UNESCO na Recomendação de Nairobi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, em 1976, citada no Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (2010), de acordo com a qual a educação de adultos

denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direcção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, económica e cultural, equilibrada e independente (p. 13).

De acordo com Santos Silva (citado por Rui Canário, 2008), a educação de adultos aparece a partir do século XIX associada a dois processos sociais: ao processo de desenvolvimento de movimentos sociais de massas, na origem da educação popular, e ao processo de formação e

consolidação dos sistemas escolares nacionais que conduziu ao aparecimento de modalidades de ensino de segunda oportunidade, destinado a públicos pouco ou nada escolarizados que nunca tivessem frequentado a escola ou a tivessem abandonado precocemente.

No período denominado por “30 anos gloriosos”, após o final da II Guerra Mundial, assistimos a um enorme crescimento de oferta educativa. Neste período, a educação de adultos deixa de ser dirigida a determinadas categorias socioprofissionais e passa a ser destinada a todos, sob a influência da UNESCO. Assim, a educação de adultos consolida-se baseando-se em iniciativas estatais e não estatais, populares de origem sindical e associativa.

Desde a sua fundação, a UNESCO tem desempenhado um papel importante na defesa da função essencial da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem. As diferentes conferências organizadas pela UNESCO têm em comum a adaptação das iniciativas de educação de adultos às necessidades dos indivíduos, respeitando os direitos fundamentais de cada um e o seu desenvolvimento integral ao longo da sua vida. Cármen Cavaco (2009) apresenta uma atenta análise dos documentos produzidos nas conferências da UNESCO que nos permite observar a evolução do domínio da educação de adultos.

As duas primeiras conferências, organizadas em 1949 e em 1960 respectivamente, demonstram uma orientação para um projecto social; apesar da dimensão profissional estar presente mencionando-se a importância da educação como instrumento de melhor adaptação às mudanças no campo do trabalho, realça-se a importância da educação de adultos como uma forma de permitir a formação cívica e cultural dos indivíduos, essenciais para garantir a paz e a democracia. Defendendo-se, assim, que a educação ajudaria o Homem a enfrentar os desafios da época moderna e contribuiria para uma sociedade democrática.

Na terceira conferência, realizada em 1972, assiste-se ao reforço da associação entre educação de adultos e desenvolvimento das nações, recomendando-se a democratização do acesso à educação de adultos com enfoque nos grupos mais desfavorecidos (trabalhadores, imigrantes, populações rurais, trabalhadores agrícolas sem formação qualificada, deficientes, mulheres, jovens, desempregados e idosos). A educação de adultos é encarada como um instrumento de promoção social, transmitindo-se a ideia de quanto melhor fossem as habilitações, melhores seriam os empregos à disposição. Esta conferência introduz ainda o conceito de educação permanente como sendo “o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar

na sua transformação e no progresso universal” (relatório citado por Cavaco, 2009, p. 90). A educação passa agora a ser entendida como um instrumento ao serviço do desenvolvimento económico.

Esta associação da educação de adultos ao desenvolvimento económico continua presente na conferência realizada em 1985, onde se propõe uma formação geral articulada com formação técnica e profissional a fim de fomentar o desenvolvimento económico, a qualidade de vida dos indivíduos e permitir também a sua realização pessoal.

Na conferência realizada em Hamburgo em 1997, adopta-se uma nova visão da educação de adultos, adaptada às sociedades modernas e faz-se já referência à perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. Aliás, esta conferência marca uma mudança na terminologia utilizada até então: “Aprendizagem ao Longo da Vida” e já não “Educação Permanente”; “educação e formação de adultos” e já não apenas “educação de adultos”. A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo os referentes à competitividade económica e ao desemprego, mas também na responsabilização do sujeito na procura da educação e na resolução dos seus problemas e da sociedade, sendo cada um responsabilizado pelo seu sucesso. A autora indica, no entanto algumas contradições no discurso da conferência, afirmando que “estamos perante um discurso que oscila entre a necessidade de valorizar e reconhecer, nos analfabetos, os saberes adquiridos por vias não formais, e a negação/desvalorização dos saberes provenientes de outras modalidades educativas que não a formal” (Cavaco, 2009, p. 121).

Desta análise dos documentos produzidos nas conferências da UNESCO apercebemo-nos também do papel que o Estado tem desempenhado na educação e adultos ao longo dos tempos. Nas primeiras quatro conferências defende-se uma lógica de independência e descentralização das iniciativas de educação de adultos em relação ao Estado, contudo, reconhece-se também a importância do Estado na concepção, execução, financiamento e acompanhamento das orientações políticas, o que é facilmente compreensível sendo a educação de adultos considerada um domínio estratégico para o desenvolvimento dos países.

A partir da V conferência espera-se que o Estado defina as políticas, acompanhe, supervisione e avalie as práticas. Contudo, aposta-se em parcerias e aproveitam-se as experiências de entidades privadas da sociedade civil com o objectivo de delegar competências. No entanto, estas medidas também podem conduzir à demissão do Estado, sobretudo em contextos de crise económica e,

sobretudo nos campos da alfabetização e da educação de base de adultos. A demissão do Estado nestes domínios coloca em risco a igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Ao longo dos tempos, a educação de adultos difundiu-se e conduziu à complexificação do campo, dando origem a práticas diversificadas e heterogéneas. Rui Canário (2008) estrutura as práticas educativas, desde os anos 60, em quatro pólos que considera serem representativos das práticas sociais no domínio da educação de adultos. O primeiro diz respeito à alfabetização, uma oferta educativa de segunda oportunidade dirigida a adultos e com o objectivo claro de eliminar o analfabetismo. As ofertas destinadas a adultos na segunda metade do século XX eram sobretudo centradas na promoção da alfabetização, daí que educação de adultos e alfabetização fossem por vezes confundidos como sinónimos. Estas ofertas eram destinadas a adultos pobres e pouco ou nada escolarizados que tinham assim oportunidade de iniciar ou aprofundar estudos ao nível da educação básica.

O segundo pólo identificado por Rui Canário é o da formação profissional, intimamente ligada a uma política desenvolvimentista, o seu objectivo passa pela qualificação ou requalificação rápida da mão-de-obra, servindo o interesse das empresas. Esta oferta afirma-se sobretudo num contexto de produção industrial em massa e de grande crescimento económico. Na opinião de Gilles Ferry, citado por Canário (2008) a formação surgia como resposta aos sentimentos de ansiedade e angústia causados pelas constantes mudanças do mundo contemporâneo. Contudo, contrariando esta perspectiva, têm surgido estudos, nomeadamente de Boudon e Lucie Tanguy, exemplos utilizados por Rui Canário (2008), que demonstram não haver uma relação directa entre a formação e o mundo do trabalho. Paradoxalmente, assistimos nas últimas décadas a uma realidade em que convivem o aumento do desemprego e consequentemente as desigualdades sociais e, por outro lado, um aumento da escolarização e da formação.

O terceiro pólo é o da animação sociocultural, oferta que pretende dar uma resposta rápida às alterações sociais da vida urbana. Esta oferta, inicialmente pensada com o objectivo de ocupação dos tempos livres, acaba por se tornar uma estratégia de intervenção social e educativa numa grande diversidade de contextos sociais. A importância desta oferta prende-se com o facto de ter evidenciado a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formais ou não deliberados. Estas iniciativas correspondem a situações potencialmente educativas ainda que não tencionais ou estruturadas, ou seja, privilegiam-se os efeitos e não as intenções e enfatizam-se situações vividas em contexto familiar, de trabalho e de lazer como potencialmente educativas.

Por último, o quarto pólo identificado é o do desenvolvimento local, onde se articulam práticas de educação de adultos e o desenvolvimento à escala local. Este pólo contraria a visão estanque das várias dimensões da educação de adultos uma vez que acaba por incluir os outros pólos (alfabetização, animação sociocultural e formação profissional) e associa o processo de desenvolvimento a um processo educativo, questionando desta forma os fundamentos da forma escolar. Este pólo pretende também encorajar a comunidade a ser parte activa na resolução dos seus problemas, responsabilizando os seus membros pela melhoria das suas condições de vida - é o conjunto da comunidade que assume o papel de actores locais, tomando decisões, concretizando-as e avaliando os resultados, sem depender de iniciativas vindos do exterior. Este pólo constitui uma alternativa à ideologia desenvolvimentista das décadas anteriores. O desenvolvimento deixa de ser visto como resultado do aumento do nível de escolarização, mas

como o resultado da implicação na acção por parte dos interessados no processo de desenvolvimento que, assim, se constitui como uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo), quer ao nível individual, quer ao nível colectivo (Canário, 2008, p.64).

2 – A Educação de Adultos em Portugal

Analisando a situação da educação de adultos em Portugal, podemos salientar, de acordo com Rui Canário (2008), dois períodos em que foi grande o investimento no domínio da educação de base dos adultos. O primeiro período foi posterior ao 25 de Abril (1974-1976), período em que se compreendeu a importância da educação para a criação de uma consciência cívica e em que se apoiavam e estimulavam os processos de desenvolvimento local e as iniciativas de cultura popular. Neste período, assistiu-se ao desenvolvimento de antigas associações populares e à criação de novas, bem como ao surgimento de grupos informais, organizados com o objectivo de resolver problemas da comunidade. Este período foi fortemente marcado por iniciativas de educação popular influenciadas pelos ideais e práticas de Paulo Freire que tinham como objectivo a emancipação dos indivíduos, a formação cívica e política e a participação das pessoas na construção de uma sociedade democrática.

Em 1971 é criada a Direcção-Geral de Educação Permanente. No período entre 1975-1976 a DGEP promoveu actividades de alfabetização e de educação de base dirigida a adultos, numa

lógica de educação popular. As iniciativas sob o auspício da DGEP, nesse período, tiveram muitas vezes como objectivo acompanhar os grupos de iniciativa popular, fornecendo-lhes apoio técnico, material e financeiro. Na opinião de Rui Canário (2006), as iniciativas da DGEP demonstram “a possibilidade de criar novos tipos de relação entre os organismos oficiais e as iniciativas populares” (p. 176).

Este período terá seguramente influenciado e motivado a criação do PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), com vigência marcada para o período de 1980 a 1990. Esta iniciativa marcou o segundo período identificado por Rui Canário (2008) e representou uma inovação no domínio da educação de adultos ao promover alguns programas a título experimental. Contudo, as expectativas criadas em seu redor não foram concretizadas e, nas décadas de 80 e 90, assistimos a uma desfragmentação do domínio de educação de adultos que deixa claramente de ser uma prioridade das políticas educativas. A educação de adultos assume cada vez mais uma forma escolar, tornando-se num apêndice do ensino regular, utilizando as práticas e concepções pedagógicas do paradigma escolar.

Com a adesão de Portugal à Comunidade Europeia chegaram as ajudas comunitárias, como foi o caso do PRODEP I (Programa Operacional de Educação), que impulsionaram a introdução da componente de formação profissional na formação de base de adultos, promovendo parcerias com entidades distintas com o objectivo de dar respostas adequadas às necessidades e projectos locais de emprego e desenvolvimento. Com as avultadas verbas asseguradas pelo Fundo Social Europeu aumentou-se grandemente a formação profissional oferecida pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e também por outros organismos no âmbito da Agricultura e Pescas, da Indústria, do Turismo, da Saúde e da Administração Pública. Entre 1994 e 1999 no âmbito do PRODEP II, a visão global da educação de adultos aparece diluída e os apoios destinam-se quase exclusivamente às iniciativas de ensino recorrente.

No entanto, no final da década de 90, pretendendo relançar a Educação de Adultos em Portugal, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). A Agência foi responsável por uma série de iniciativas tais como os Cursos de Educação e Formação de Adultos com dupla certificação escolar e profissional, a criação de uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e as Acções S@ber+. Em 2002, a ANEFA é extinta e é criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional em cujas competências se refere a política de formação vocacional de jovens e de adultos, mas não se menciona a educação de adultos.

A criação da Iniciativa Novas Oportunidades em 2005 marca uma mudança na prioridade política atribuída às questões da qualificação dos cidadãos e tem como objectivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos. A importância atribuída ao domínio da educação e formação de adultos continua visível com a criação da Agência Nacional para a Qualificação em 2007 com o objectivo de organizar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Nas últimas décadas, a política pública de educação de adultos foi influenciada por três lógicas referidas por Licínio Lima e utilizadas também por Cármen Cavaco (2009). Assim, identificam-se a lógica da educação popular e do associativismo, a lógica de controlo social e de escolarização compensatória e a lógica de modernização económica e de gestão dos recursos humanos. Estas lógicas interligam-se com os três modelos definidos por Florentino Sanz Fernández (2008): ao modelo dialógico social relaciona-se a lógica da educação popular e do associativismo; ao modelo alfabetizador está inerente a lógica de controlo social e de escolarização compensatória e, por último, ao modelo económico produtivo está subjacente a lógica de modernização económica e de gestão dos recursos humanos.

A lógica da educação popular e do associativismo, visível sobretudo no período pós 25 Abril, valoriza a formação integral do indivíduo e enfatiza a formação que lhe permita o exercício da cidadania. As práticas educativas prendem-se com iniciativas locais, utilizando recursos humanos da própria comunidade e com o objectivo de resolver problemas. Desta forma, as práticas de educação de adultos baseavam-se sobretudo em intervenções dentro de comunidades, em projectos de animação sociocultural e em projectos de alfabetização e educação de base de adultos. Esta lógica inspira-se nos ideais de Paulo Freire tendo como finalidades “a formação cívica e política, a conscientização, a emancipação e a promoção da participação das pessoas na construção de uma sociedade democrática” (Cavaco, 2009, p.165). A diversidade de iniciativas desenvolvidas neste caso não recebe, normalmente, qualquer tipo de apoio público.

Mais tarde, assistimos ao surgimento da lógica da escolarização compensatória, em que a política pública de educação de adultos se centra no ensino recorrente. As práticas de alfabetização e educação de base de adultos voltam a ser associadas ao modelo escolar, sendo promovidas em escolas e por professores, e deixam de estar interligadas a projectos de intervenção comunitária levados a cabo anteriormente.

Em meados dos anos 90, ganha relevância a lógica da qualificação e gestão de recursos humanos aliando-se às questões do emprego, da competitividade e do desenvolvimento económico. Esta lógica é coincidente com a instrumentalização do domínio da educação de adultos em função das políticas activas de emprego e pressupõe que todos os indivíduos aprendem ao longo da vida, sendo cada um responsável pela sua própria formação e sem necessidade de políticas educativas públicas de educação de adultos, o que legitima a progressiva demissão do Estado. No âmbito de uma lógica híbrida, com pontos a tocarem a lógica da educação popular e a da gestão de recursos humanos, e enquadradas pelo programa do XIV Governo Constitucional (2000), foram criadas práticas inovadoras como os cursos de educação e formação de adultos (EFA) e os centros de reconhecimento e validação de competências. Estas práticas, embora valorizem a experiência e potenciem a emancipação dos indivíduos, foram utilizadas numa lógica de qualificação e de gestão de recursos humanos. Em Portugal, o predomínio desta lógica, leva a que se aposte na formação profissional, considerando-se que ela seria suficiente para resolver os problemas da qualificação da mão-de-obra, da empregabilidade e do desenvolvimento económico. As iniciativas no âmbito da alfabetização e da educação de base de adultos escasseiam e o verdadeiro problema fica por resolver uma vez que em Portugal a grande necessidade entre a população activa é precisamente ao nível da educação de base. Os adultos analfabetos ou pouco escolarizados são, desta forma, os grandes prejudicados por esta lógica uma vez que têm uma imagem negativa da formação por esta ser uma modalidade demasiado escolarizada e por valorizar os conhecimentos que eles consideram não ter.

Estas orientações políticas no território nacional surgem enquadradas nas directrizes da União Europeia, que estão identificadas no Livro Branco da Educação e Formação. O *Livro Branco Sobre a Educação e Formação – Ensinar a Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva* pela Comissão Europeia, publicado em 1995, aponta a educação e formação ao longo da vida como essencial para ultrapassar ou evitar situações de desemprego ou exclusão social. No entanto, de acordo com Cármen Cavaco (2009) encontram-se no seu discurso algumas contradições: defende que a promoção da educação e formação é fundamental para superar o problema do desemprego e da exclusão, mas reconhece que, por si só, não podem resolvê-lo; aponta a importância das várias modalidades educativas e da relevância de um sistema que permita a sua articulação e complementaridade, mas é a educação formal a ter um papel preponderante. Rui Canário (2008) apresenta também algumas críticas à publicação referindo a “subordinação da educação à lógica mercantil” (Canário, 2008, p. 90) em que a educação é vista como um instrumento ao serviço da economia e as práticas educativas são complementadas com uma visão técnica que apresenta maiores preocupações com a avaliação do que com a própria formação.

No ano de 2000, a Comissão Europeia publica o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, com o objectivo de tornar concretizáveis as orientações enunciadas no *Livro Branco Sobre a Educação e Formação*. Esta publicação apresenta um discurso assente no pressuposto da necessidade de aprender ao longo da vida a fim de garantir a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e desenvolvimento económico. Esta necessidade de formação é vista como responsabilidade do indivíduo para evitar colocar-se a ele próprio em situação de exclusão. Contudo, a educação de adultos não é referida como domínio estratégico. De facto, as recentes mudanças sociais e económicas, aliadas às políticas e práticas anteriores pouco eficazes, justificam a diminuição na aposta em políticas de alfabetização e educação de base de adultos.

Concluimos que a educação é imprescindível para o desenvolvimento humano e social e para a modernização económica, mas não pode ser reduzida a programas de formação e qualificação. De acordo com Licínio Lima (2008), “uma educação aprisionada e domesticada por objectivos meramente instrumentais, ou por interesses particulares, deixa simplesmente de o ser, em termos de educação crítica, para a liberdade e a democracia” (p. 56).

3 – Contributos do domínio da Educação de Adultos para a Educação de Crianças e Jovens

3.1 Pedagogia e Andragogia

Nas décadas de 60 e 70, a questão teórica dominante relativa ao domínio da educação de adultos era conhecer as características pessoais dos adultos, das suas especificidades, para a partir daí encontrar as estratégias de acção educativa mais apropriadas a esse público. Nesta época a oferta educativa dirigida a adultos expandiu-se e diversificou-se, pressupondo uma clara separação entre a formação de jovens e crianças e a destinada a adultos.

Malcolm Knowles foi um defensor da psicologia humanista, transpondo-a para o campo da educação de adultos e foi o primeiro autor a introduzir na literatura científica americana o termo “andragogia” como sendo a educação orientada para adultos, enquanto a pedagogia era para as crianças. Este autor considera que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos e que estes são motivados a aprender conforme experienciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará na sua vida. Este conceito baseia-se num conjunto de pressupostos

que supõem uma visão diferente da situação de aprendizagem, do papel do formador e do papel desempenhado pelo aprendente.

O primeiro desses pressupostos é o da necessidade de saber – ao iniciar um processo de aprendizagem, o adulto tem de compreender por que razão essa aprendizagem lhe é útil. O segundo pressuposto relaciona-se com o conceito de si – os adultos são conscientes da sua responsabilidade de tomar decisões e é imprescindível que sejam encarados como indivíduos com capacidade de se gerirem a si próprios. O terceiro pressuposto prende-se com o papel da experiência considerada a base da aprendizagem. Os adultos iniciam o processo educativo com um conjunto diversificado de experiências que deverão ser aceites, servindo de base à própria formação e sendo valorizadas como recursos a partilhar. O quarto pressuposto refere-se à vontade de aprender – os adultos ficam mais predispostos a aprender quando compreendem a utilidade das aprendizagens para resolver problemas na sua vida pessoal e profissional. O quinto pressuposto é a orientação da aprendizagem que não deve ser centrada nos conteúdos, mas sim em conceitos que possam facilmente ser contextualizados e utilizados para a resolução de problemas e tarefas da sua vida quotidiana. Por último, o sexto pressuposto é a motivação. Sem dúvida que os adultos são sensíveis a estímulos externos como a promoção profissional, por exemplo, contudo, os factores internos como a satisfação profissional, a auto estima, a qualidade de vida, entre outros, são os que mais os motivam.

O conceito de andragogia foi alvo de várias críticas como a de representar uma visão demasiado limitada e simplista. O próprio Knowles admite que o modelo pedagógico é parte do modelo andragógico: “o modelo pedagógico é um modelo ideológico que exclui todas as hipóteses andragógicas, enquanto o modelo andragógico é um sistema de hipóteses que compreende as hipóteses pedagógicas” (citado por Canário, 2008, p. 134).

Apesar das críticas, a andragogia contribuiu para encorajar práticas de educação alternativas que permitem criticar, enriquecer e superar a forma escolar. A educação é encarada como um processo permanente de autoconstrução do indivíduo, e atribui ao sujeito e à sua experiência um papel fundamental.

3.2 A Escola – um espaço de educação

O debate em torno da especificidade dos processos de aprendizagem dos adultos que deu origem à contraposição entre pedagogia e andragogia, pode ser alargado se considerarmos dois factores: em primeiro lugar, a difusão das funções da educação e formação que traz consigo novos tipos de práticas educativas e quebra o monopólio educativo da instituição escolar; em segundo lugar, os contributos teóricos que mostram os processos de educação como processos de interacção e integrantes dos processos de socialização.

A escola, o estabelecimento de ensino, passa a ser visto “como um sistema social aberto ao meio envolvente” (Canário, 2008). A escola é o local de socialização dos alunos, onde o mais importante não é necessariamente o que acontece nas aulas. Para os professores, é o local de socialização com os seus pares e onde aprendem a sua profissão. Por outro lado, as aprendizagens podem e devem ser vistas como recíprocas: os alunos podem ser recursos de aprendizagem dos professores. Na medida em que deixarmos de encarar a educação de crianças como mera acção por parte dos professores, limitando-se o aprendente a um papel receptivo e submisso, ela torna-se o resultado dos contributos de todos os intervenientes. Assim, é “possível fazer convergir e articular modalidades educativas formais e informais, actividades escolares e extra escolares, processos educativos das crianças e adultos (famílias, professores e outros membros da comunidade)” (Canário, 2008, pp. 139-140).

Este será um dos maiores contributos do domínio da educação de adultos: a constatação da importância e relevância dos processos educativos não formais e informais, a valorização das experiências dos indivíduos e o papel desempenhado por todos os intervenientes do processo educativo na produção de conhecimentos de forma recíproca. Estes pressupostas são aplicáveis a adultos, a crianças e a jovens.

Outro contributo do domínio da educação de adultos é a atitude crítica perante a hegemonia da escola enquanto instituição educativa especializada. Podemos considerar que a educação de adultos, apesar de contribuir para o predomínio da forma escolar, contribuiu também de forma decisiva para o fim do monopólio da instituição escolar na educação. Esta contribuição foi fundamentada pelo reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida em contextos sociais diversos, mas estranhos ao contexto tradicional escolar e também pelo reconhecimento do carácter educativo de instituições que não a escola – há práticas educativas que decorrem no

exercício do trabalho, nas actividades lúdicas e na intervenção social dos indivíduos. Esta diversidade institucional permite ultrapassar a distinção entre instituições educativas e instituições não-educativas pois ambas representam contextos onde ocorrem aprendizagens, o que as distingue é o facto da finalidade educativa ser ou não intencional.

Na instituição escolar colocam-se perguntas quando as repostas já são conhecidas e já existem aquando da formulação das questões; correspondendo as repostas a conhecimento produzido no exterior e por entidades também elas alheias à prática educativa. Os alunos, que em crianças questionavam os adultos sobre tudo, agora são desencorajados de colocar questões e espera-se que aprendam as “boas” repostas, a questões que por vezes não lhes interessam, e vivem uma situação de treino, partindo de um processo cumulativo e repetitivo de informação, que coloca o aprendente numa situação de responder a estímulos externos.

3.3 Valorização da experiência

Como afirma Rui Canário (2008) “é a partir da crítica radical à forma escolar (enquanto modelo de estruturação global das práticas educativas) que podem ser criadas as condições para concretizar o princípio segundo o qual o adulto constitui o principal recurso para a sua formação” (p. 107). Assim, em contraste com a lógica estabelecida na instituição escolar, a educação de adultos perspectiva a aprendizagem baseada na actividade e experiência do sujeito aprendente e compreende que a educação não consiste em treinar as pessoas para darem respostas “certas”, mas ajudar a formar “solucionadores de problemas”.

Uma vez que os adultos têm fraca participação nas modalidades de educação formal, mas ainda assim, estão em condições de enfrentar exigências sociais, profissionais e familiares, então pode partir-se do princípio de que eles aprendem vivenciando experiências no seu quotidiano. Como defende Nóvoa (citado por Cavaco, 2002, p.113) “os adultos formam-se através das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência.” A valorização da experiência, já mencionada e considerada um dos contributos do domínio da educação de adultos para a educação, em geral, percorreu um árduo caminho até ser reconhecida. De facto, a temática do reconhecimento de adquiridos experienciais é abordada na V Conferência da UNESCO, onde surge a proposta de elaboração de mecanismos coerentes para reconhecer os adquiridos, resultantes de aprendizagens realizadas em diferentes contextos. Este reconhecimento permitiria

a consequente progressão de estudos no ensino formal e tem por base uma lógica orientada para a aquisição e acesso a diplomas escolares e/ou profissionais com o objectivo de promover a mobilidade e empregabilidade.

A importância da experiência nos processos de aprendizagem implica que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito, correspondendo ao longo da vida à sua construção como pessoa. Contudo, o indivíduo só tira proveito de uma experiência se a explicitar e a tornar objecto de reflexão, conseguindo então aplicar o conhecimento dela retirado a situações futuras porque “para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida e é neste sentido que se pode falar de formação experiencial” (Cavaco, 2002, p. 34).

A experiência é assim condição primeira e necessária para aprender. Nas situações educativas em que se reconhece a formação experiencial, coloca-se no centro da actividade educativa o aprendiz, a sua experiência e acção sociais, o que se opõe ao modelo escolar. Valoriza-se a aprendizagem em detrimento do ensino, sendo esta considerada um “processo apropriativo de oportunidades de natureza educativa vivenciadas na vida quotidiana que se definem pelas suas consequências (efeitos) e não pela sua intencionalidade” (Canário, 2006, p. 163).

De acordo com Cavaco (2002), têm sido vários os autores que contribuíram para compreender o processo de aprendizagem experiencial. John Dewey defendeu a importância da experiência prática como método educativo. Lewin defendeu a integração da teoria com a prática e percebeu que a aprendizagem em grupo facilita o processo pois a tensão dialéctica entre a experiência e a teoria é mais visível com a interacção entre os indivíduos. Jean Piaget defendeu os mecanismos de assimilação e acomodação, contribuindo para elucidar o lugar da experiência e da acção na aprendizagem. David Kolb identificou diferentes fases e estilos de aprendizagem, defendendo que o processo de formação experiencial compreende quatro etapas que funcionam em articulação, formando um processo circular que se repete continuamente:

“(...) o aprendiz sujeita-se a um contacto directo com um ou vários acontecimentos e nessa situação intervém, faz algo, pratica; de seguida analisa os elementos da situação que vivenciou, compara-os com os dados das experiências anteriores, o que dá lugar à descoberta de conceitos e princípios gerais, que permitem a conceptualização e o uso dessa experiência nas vivências futuras, permitindo o início do processo de aprendizagem, com a repetição da primeira etapa e assim sucessivamente” (Cavaco, 2002, p. 36).

Cármem Cavaco (2002) indica que o termo “experiência” assume 2 sentidos: uma orientação para o futuro em que a experiência é encarada como uma tentativa, um ensaio, cujo resultado se pode esperar, mas tem algo de imprevisível e, num segundo sentido, virado para acções passadas – a prova tem lugar e o sujeito obtém experiência e adquire conhecimento num determinado domínio. Podemos então afirmar que todas as experiências que vivemos são relevantes para a construção de aprendizagens, todas as tentativas de encontrar a melhor resposta a uma questão, mesmo que não nos conduzam logo à solução, nos fazem adquirir conhecimentos. Contudo, também as experiências vividas em momentos passados podem ser chamadas a intervir no nosso processo formativo pois mobilizam saberes que são necessários à aquisição de novos.

O significado do termo “experiência” foi estudado por muitos autores – para Guy Jobert, citado por Cavaco (2002):

a experiência é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e colectivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza (p. 31).

A expressão “formação experiencial” têm sido também alvo de várias definições que se complementam sendo comum a muitas “o papel activo que o sujeito assume, a sua capacidade de experimentar e de reflectir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no seu dia-a-dia” (Cavaco, 2002, p. 32). Gaston Pineau defende que a formação experiencial é realizada sem a intervenção de formadores, nem de programas ou livros; é algo realizado de forma reflectida pelo sujeito. Christine Josso defende que formação experiencial é a actividade do sujeito que realiza situações de aprendizagem quando confrontado com situações diversas ou em interacção consigo mesmo, com os outros ou com o meio que o rodeia. Na opinião de Roelens, a formação experiencial prende-se com a própria descoberta do sujeito das suas capacidades de reflectir sobre cada experiência vivida em diferentes situações da sua realidade, produzindo uma nova visão da realidade.

Apesar da importância inequívoca deste tipo de formação, a formação experiencial não é isenta de limitações. A diversidade das aprendizagens assim realizadas dependem do meio em que o sujeito está inserido e das situações que vive e/ou experimenta, bem como da sua própria capacidade de as integrar no seu repertório de informação capaz de gerar saberes e capacidade de os aplicar a novas situações. É certo que a aprendizagem não é directamente limitada pelo contexto, mas este pode contribuir para a motivação e estímulo do indivíduo de forma a que a sua

atitude perante o que experimenta seja activa e interveniente. Esta atitude interveniente só surge se houver um momento de explicitação e reflexão sobre o que foi vivido de forma a retirar daí contributos a aplicar futuramente.

4 – Papel do Formador de Adultos

Com a expansão do domínio da educação de adultos, assiste-se ao fim do monopólio do professor como educador profissional. De acordo com Marcel Lesne, o formador de adultos é um agente a quem é delegada a função de formação, mas o autor afirma que “qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação” (citado por Canário, 2008, p. 17). Efectivamente, toda a interacção entre sujeitos é passível de produzir saberes, aprender é um processo que acontece sob a forma de relações. Todos contribuimos para a formação, para situações de aprendizagem daqueles com quem interagimos. A acção de aprender é algo que não ocorre somente dentro de uma sala de aula nas escolas; existem situações de aprendizagem que acontecem no nosso quotidiano e que não podem ser desvalorizadas enquanto momentos que contribuem para a formação de conhecimentos do indivíduo.

As funções do formador ou professor de adultos têm sido alvo de várias tentativas de definição. Finger e Asún (2003) propõem-nos o conceito de “facilitação” em que o aprendente sente necessidade de crescer e o facilitador clarifica as necessidades, motivação e objectivos. Assim, o facilitador ideal vê o aprendente como capaz de tomar conta do seu processo de crescimento e serve-lhe de “pessoa-recurso”, desenvolvendo um clima de aprendizagem facilitador marcado pela cordialidade, confiança mútua, respeito e informalidade. O facilitador deve envolver o aprendente, estabelecendo contratos de aprendizagem que o integrem na definição dos objectivos a fim de torná-los significativos e seleccionando técnicas e materiais que o conduzam a um processo de autoquestionamento. Para Paulo Freire, contudo, “o formador de adultos não é apenas um facilitador, é, mais, um animador empenhado na causa das pessoas com quem trabalha. Como tal, o animador não pode ser neutro, tem de tomar partido” (citado por Finger e Asún, 2003, p. 80).

Para Marie-Christine Josso (2008), importa diferenciar as figuras aliadas ao conceito de educação e as ligadas ao conceito de formação. Assim, a autora defende que do lado da educação surgem duas figuras distintas: a do instrutor e a do militante. O instrutor transmite conhecimentos teóricos e técnicos e controla se os mesmos foram adquiridos e se os aprendentes sabem colocá-los em

prática, sem se preocupar com as características individuais de cada um deles. O militante, por sua vez, tem a suas próprias convicções e explica aos aprendentes as vantagens de as adotarem, esquecendo-se de lhe fornecer um panorama em que é possível pensar e ver outras possibilidades. Ambas as figuras apresentadas se prendem a um modelo transmissivo em que a aprendizagem é repetitiva, não permitindo aos sujeitos aprendentes reflectir e questionar o que lhes é apresentado. Os conhecimentos são apresentados de forma absoluta, desfasados da prática e desprezando a experiência dos indivíduos.

As figuras apresentadas pela autora associadas à formação são o mestre e o passador. A figura do mestre simboliza o modelo com o qual nos podemos identificar; ele respeita as características do aprendente e transmite-lhe saberes e valores que são aplicados numa actividade prática. Por seu lado, o passador é aquele que transporta algo para os outros, tendo a preocupação de os acompanhar, de perceber onde querem ir e perceber como os podem ajudar, durante um período de tempo, a caminhar nessa direcção. Esta figura é descrita por Josso (2008) como

uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro e significa que não estamos a querer levar o outro para um lugar para onde queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende (Josso, 2008, p.119).

Esta figura revela-se, na nossa opinião, a mais próxima da figura do formador de adultos, atento e compreensivo em relação às necessidades e problemáticas dos que procuram a formação. O formador de adultos não se apresenta como detentor de todo o conhecimento, mas antes procura apresentar aos formandos problemas e ajudá-los na procura de caminhos que apontem para a sua solução, auxiliando-os no seu percurso. O formador considera as experiências dos formandos e integra-as na formação, motivando-os desta forma a continuar num processo de aprendizagem que os levará a constituir um conjunto de conhecimentos aplicáveis nas suas práticas profissional e social diárias – os saberes-fazer, mas também os saberes-ser. Contudo, não só as experiências dos formandos são relevantes para esta construção de saberes, mas também as do próprio formador que adquire e acumula experiências que constituem o seu património. A reflexão crítica feita sobre as suas experiências profissionais, ajudam o formador a construir conhecimento que será, posteriormente, utilizado e aperfeiçoado em novas experiências. Assim, o trabalho do formador pode ser comparado com o do artesão ou *bricoleur* (Correia, 2008) pois utiliza as experiências anteriores e aplica-as a um novo elemento, uma nova situação, e, desta forma, vai elaborando o seu capital de conhecimento, adaptando-o às novas situações com que se depara.

O trabalho do “bricoleur” ou do artesão apoia-se, por sua vez, num conjunto de recursos e de instrumentos cognitivos produzidos ao longo do tempo, cuja integração no seu capital experiencial depende mais da aceitação do princípio de que eles poderão servir para alguma coisa, do que da sua congruência com critérios de funcionalidade imediata. O trabalho criativo do artesão apoia-se fundamentalmente num património experiencial e apoia-se em mapas cognitivos que lhe permitem permutar os elementos integrados neste património, produzindo combinações originais de elementos que lhe possibilitam inventar respostas para situações imprevisíveis (Correia, 2008, p. 68).

Por sua vez, Florentino Sanz Fernández (2008) identifica papéis diferentes atribuídos ao formador de adultos de acordo com os três modelos educativos que tentam satisfazer a crescente procura de aprendizagem por parte de pessoas adultas no final do século XX. Assim, o autor identifica o modelo receptivo alfabetizador que privilegia a aprendizagem dos códigos da leitura e de recepção de mensagens. De acordo com este modelo, a acção está focada no formador, figura central do processo e detentor do conhecimento, que só ocorre na sala de aula. O aprendiz é exposto a saberes construídos por outros e não é orientado para a criação e geração de elementos originais e conhecimentos novos. O formador desvaloriza a experiência prévia que a pessoa possa ter ou a aprendizagem que possa ter ocorrido noutros contextos, centrando-se no que o indivíduo não sabe. No segundo modelo, o dialógico social, a aprendizagem não é limitada às competências da escrita e da leitura, mas destacam-se também as competências sociais “que possibilitam dialogar com as pessoas e interagir frente a diversas situações que a vida real nos apresenta” (Fernández, 2008, p. 75). O formador é aqui entendido como um animador à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas, consistindo o seu trabalho em reconhecer, dinamizar e potenciar a aprendizagem contínua dos aprendentes, que assumem o papel de figuras principais do processo de aprendizagem. De acordo com este modelo, a formação e a aprendizagem acontecem em todos os contextos e não apenas num contexto escolar – os adultos “aprendem com a vida, aprendem com a experiência, aprendem com a teia de relações em que se envolvem” (Fernández, 2008, p. 83). Por último, o modelo económico produtivo centra-se no ensino de competências relacionadas com a participação da população activa no sector produtivo. O formador é visto como um gestor de recursos humanos e selecciona as aprendizagens de acordo com a sua rentabilidade. O facto de se atribuir um valor comercial ao saber conduz também ao profissionalismo crescente dos formadores, vistos como “trabalhadores do saber” (Caspar, 2007, p. 89).

De acordo com Caspar (2007), numa sociedade marcada pelo fácil acesso à informação e em que há lugar ao reconhecimento de modos de aprendizagem não formais, é necessário equacionar “o papel dos professores e formadores que devem passar do “estrado ao estirador” e modificar a sua postura face aos aprendizes se querem manter-se úteis, sem procurar dominar as actividades que funcionam tanto melhor quanto se afastam, por definição, das propostas do sistema educativo” (p. 92).

CAPÍTULO II – APRENDENDO A SER PROFESSORA/FORMADORA

“A escola é o lugar onde os professores aprendem a sua profissão” (Canário, 2006).

1 – Construção da Aprendizagem

Pretende-se com esta narrativa reflectir sobre a vida profissional, nas suas etapas distintas e na aprendizagem feita em cada uma delas. Entendo que a capacidade de qualquer indivíduo de aprender advém da necessidade de responder aos desafios e situações inesperadas que surgem ao longo da vida; que são as diferentes experiências com que nos deparamos, a nossa reflexão sobre elas, que nos permite reunir conhecimentos para aplicar em situações futuras. Tal como é defendido por Marie-Christine Josso, a formação é constante no decorrer das nossas vidas e não acontece apenas quando frequentamos a escola ou as sessões de formação profissional ou contínua. Acima de tudo, a formação deve ser entendida num contexto experiencial, pois não há teoria alguma que se não for experienciada proporcione aprendizagem ao indivíduo, constituindo apenas informação acumulada que não se transformou em verdadeiro saber, provado numa situação prática.

O objectivo deste trabalho é analisar a forma como as aprendizagens foram sendo construídas a partir da identificação daqueles que foram os momentos que contribuíram para a professora/formadora que hoje sou – os momentos-charneira referidos por Josso em que

o sujeito confronta-se consigo mesmo, a descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança (citado por Cavaco, 2002, p. 48).

A narrativa autobiográfica centrada nas práticas profissionais, inspira-se no método biográfico.

2 - Estágio profissionalizante

Em Agosto de 1994 terminei o meu estágio profissionalizante na Escola Secundária de Odivelas. Durante todo o ano lectivo tive a meu cargo duas turmas do ensino básico às quais leccionei Inglês e Língua Portuguesa. Foi um ano de aprendizagem, de tentar enquadrar os conhecimentos teóricos aprendidos na Faculdade à prática lectiva para a qual não me sentia preparada. As orientadoras pedagógicas que me acompanharam foram um excelente apoio e fonte de motivação, partilhando a sua experiência e orientando-nos num caminho percorrido dia a dia. Foi com o seu auxílio que foram preparadas as primeiras aulas e as planificações a médio e longo

prazo. Na altura de elaborar as fichas de avaliação foram as orientadoras que, mais uma vez, ajudaram todo o grupo de estagiárias não só a delinear as fichas, mas também a definir os critérios de correcção. Durante as reuniões semanais que o núcleo de estágio realizava, havia tempo de conversar sobre o que se tinha passado nas aulas e partilhar experiências a fim de encontrar soluções. Foi importante que o ambiente criado entre as orientadoras e as estagiárias não fosse meramente de avaliação, pois esta troca de experiências foi muito benéfica para nós, permitindo-nos ganhar confiança no nosso desempenho e iniciar o nosso percurso como professoras. Outro aspecto que considero ter sido também muito relevante para nos ajudar a transpor a insegurança inicial foi o facto de uma das orientadoras se ter disponibilizado para que assistíssemos a uma aula sua antes de termos que começar o trabalho com as turmas que nos tinham sido atribuídas. Pessoalmente, ajudou-me esta oportunidade de ver em primeiro lugar e só depois ter que pôr em prática, pois permitiu-me perceber com mais clareza a situação com que me iria deparar em breve e preparar-me para ela de um modo mais eficaz, delineando, à partida, estratégias para situações prováveis e minimizando algum sentimento de expectativa.

Ultrapassadas as dificuldades, o percurso feito naquele ano deixou memórias positivas. Senti que tinha aprendido a fazer, aplicando aquilo que até ali era apenas teórico e, por vezes, vazio de sentido porque lhe faltava uma contextualização prática. Aprendi que nem todas as estratégias podem ser aplicadas a turmas diferentes com atitudes distintas perante situações de aprendizagem, aprendendo a adequá-las ao público com que me deparava. Aprendi também que é fundamental estar atento às necessidades de cada indivíduo pois não podemos esquecer que cada turma não é, não pode ser, vista como um todo – temos que saber respeitar os ritmos de aprendizagem de cada um e tentar encontrar estratégias que motivem mesmo aqueles que parecem estar de costas viradas para o ensino. Acima de tudo, foi importante o experimentar novas situações que me obrigaram a utilizar e adaptar o que tinha aprendido na Faculdade ao novo contexto prático com que me deparava – foi um tempo de “mobilizar, para o investimento na acção, os saberes teóricos e formalizar (investindo no trabalho teórico) os saberes adquiridos por via experiencial” (Canário, 2005, p. 129).

3 - Um novo contexto geográfico

Em Setembro de 1994 comecei a leccionar em escolas na Margem Sul – primeiro na Escola Secundária do Monte de Caparica, Almada e depois na Escola Secundária Dr. José Afonso,

Seixal. Iniciou-se, assim, mais um processo de aprendizagem da minha parte – os alunos eram diferentes e o nível de ensino era diferente. Em ambas as escolas leccionei a disciplina de Inglês a turmas do ensino secundário, o que constituiu um desafio, pois o único contacto que tinha tido com turmas deste nível tinha sido no estágio durante as poucas aulas que tinha leccionado às turmas das orientadoras. Contudo, o desafio foi ultrapassado com facilidade sobretudo na Escola Secundária Dr. José Afonso, onde foi criada uma dinâmica de grupo entre as docentes que leccionavam os mesmos níveis. Esta dinâmica de trabalho colaborativo permitiu agilizar o tempo disponível para preparar aulas e material de apoio e também partilhar conhecimentos e experiências enriquecedoras para todos os participantes. Eram frequentes os encontros formais e, especialmente, informais onde cada um partilhava com os outros os materiais que tinha preparado para cada unidade temática. Cada ideia diferente que surgia para abordar um tema era discutido por todos e as fichas de avaliação eram feitas em conjunto pelos professores que leccionavam o mesmo nível.

Relativamente aos alunos, o contexto geográfico e social em que se enquadravam ditava também grandes diferenças relativamente a comportamentos, motivações e expectativas em relação à escola. De facto, os alunos tinham experiências de vida muito distintas. Em Odivelas, a maior parte dos alunos era oriunda de famílias de classe média alta; famílias preocupadas em acompanhar a vida académica dos filhos. Estes alunos eram, regra geral, motivados para a aprendizagem e viam o percurso escolar como uma etapa normal das suas vidas e entendiam que deveriam aproveitá-la ao máximo para garantir maior probabilidade de sucesso nas etapas seguintes. Salvaguardando excepções, na Margem Sul deparei-me com um enquadramento social diferente. As famílias eram, regra geral, de classe média baixa, com pouco tempo disponível para poderem acompanhar os filhos quer na escola, quer nos seus tempos livres. Assim, os alunos cresciam com lacunas nas referências de valores familiares pois os pais passavam muito tempo fora de casa e eles acabavam por desenvolver uma cultura de rua, acabando alguns por conhecer o seu lado marginal.

A escola era enquadrada por vários bairros sociais, cuja população se caracterizava por não ter grandes recursos económicos e por apresentar baixos níveis de habilitações escolares. Alguns alunos eram muitas vezes resistentes à aprendizagem por não serem motivados pela família para prosseguirem estudos uma vez que eles próprios não o tinham sido e consequentemente terem dificuldades em orientar os jovens nesse sentido. Conforme defende Cármen Cavaco (2002, p. 25) “o insucesso escolar manifesta-se, sobretudo, junto dos alunos provenientes das classes

economicamente mais desfavorecidas e que em cujas famílias é transmitida uma cultura diferente da letrada”.

Perante este contexto, o meu objectivo inicial foi a aproximação dos alunos à escola, porque muitos, desde cedo, mostraram um grande afastamento e desmotivação para com a aprendizagem. Procurei também inculcar métodos de trabalho e organização do caderno diário e demais materiais e estar atenta e valorizar todos os pequenos progressos realizados. Ao procurar motivá-los e melhorar a sua auto-estima, procurei desenvolver o gosto pela aprendizagem e desenvolver o lado afectivo da relação aluno/professor, buscando ao mesmo tempo desenvolver o gosto pela aprendizagem e criar a consciência da importância da escolaridade obrigatória para uma melhor integração na sociedade uma vez que, frequentemente, os alunos questionavam os professores sobre a importância da escola nas suas vidas futuras – para eles o importante era o imediato: a escola ajuda a pôr comida na mesa, a sustentar a família, a resolver os meus problemas? Para eles, a resposta a todas estas questões era um redondo “Não”. Cabia então à escola, em geral, e aos professores, em particular, mostrar a estes alunos que podiam fazer a diferença nas suas próprias vidas e nas dos outros, mas que para isso era imprescindível obterem ferramentas para enfrentar o futuro e que, de alguma forma, isso passava por melhorar as suas competências. De facto, era importante que percebessem que, mais do que a força do punho, é a força da mente que muda o mundo em que vivemos.

Perante esta nova realidade, tive que reflectir em qual deveria ser o meu papel enquanto professora. Entendo que professor não deve ser apenas aquele que ensina ou nos conduz ao longo dos conhecimentos académicos. Professor deve ser também alguém que nos revela um olhar diferente do mundo tal como o conhecemos, apresentando perspectivas diferentes sobre os problemas com que nos deparamos. Como se pode ler no prefácio de *A Importância do Ato de Ler* de Paulo Freire, escrito por Antônio Joaquim Severino, “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (1981). Assim, entendo que ser professora de Inglês não é só ensinar a gramática específica da língua e o seu vocabulário, é também mostrar como se vive em sociedade, como se lida com o outro, com as suas fraquezas e também com as nossas. É dizer “Parabéns!” quando se atinge um objectivo e “Tenta de novo!” quando se falha o alvo. É demonstrar com exemplos da vida quotidiana que aquilo que se aprende na escola pode e deve ter ligação com o mundo fora dos muros do estabelecimento. Ser professor era, para alguns daqueles alunos, alguém que estava disponível para os ouvir, para os aconselhar e para lhes transmitir algum carinho. Assim, os

momentos de conversa informal com os alunos foi o espaço encontrado para tentar incentivá-los ao estudo, a tentar uma vida melhor – pelo menos com mais hipóteses do que tinham tido alguns dos seus pais. O diálogo para além do espaço da sala de aula, o ambiente descontraído que propiciava o desabafo e a busca de conselho ou, por vezes, só o alívio de perceberem que, afinal, havia alguém disposto a escutá-los. Estes momentos ocorriam muitas vezes durante os intervalos das aulas, mas também durante o horário destinado ao trabalho de direcção de turma (controlo de faltas, contacto com encarregados de educação, entre outros).

Os anos passados nesta escola tornaram mais forte a minha convicção de que a função do professor não pode ser limitada aos saberes científicos, mas tem que englobar uma atitude de interacção que vai para além disso – tal como refere Canário (2005, p. 148) a identidade profissional do professor desloca-se “de uma centração nos saberes disciplinares, para uma centração numa dimensão educativa de tipo “humanitário” da profissão docente”. Sem esta vertente “humanitária”, a profissão que havia escolhido desde cedo não fazia qualquer sentido.

Foi gratificante anos mais tarde encontrar antigos alunos, com os filhos pequenos pela mão, dizerem que recordavam com saudade as conversas que tínhamos. Alguns diziam compreender então como tinham desperdiçado o tempo da escola, que deveriam ter aproveitado para chegar mais longe, mas que agora era tarde – tinham famílias para sustentar. Confesso que ficava sempre um pouco desapontada com esta atitude de desalento e falta de iniciativa, mas compreendia que, com a necessidade de trabalhar muitas vezes em mais do que um local, se tornava complicado o regresso à escola. Considero que as estratégias encontradas, embora limitadas pelo relacionamento que conseguia ou não estabelecer com os alunos, ajudaram alguns a modificar comportamentos menos adequados perante a escola e, acima de tudo, perante a importância da aprendizagem.

Em 2002 mudei novamente de Escola integrando os quadros da Escola Básica 2º e 3º ciclos Paulo da Gama, mas desta vez fiquei no mesmo concelho, Seixal, e apenas mudou o nível de ensino, o regresso apenas a turmas do ensino básico – do 7º ao 9º ano. Contudo, o contexto social aqui parecia ainda mais grave do que o vivenciado anteriormente. Os agregados familiares eram, na maior parte, oriundos dos PALOP e a linguagem que os alunos utilizavam na escola por vezes era muito distinta da utilizada na família. De facto, muitas famílias optavam por utilizar dialectos, não facilitando a integração dos alunos no contexto escolar e agravando as suas dificuldades de compreensão e expressão da língua portuguesa.

A escola procurava encontrar estratégias de minimização destas dificuldades promovendo clubes de leitura e escrita criativa, clubes de teatro que dinamizavam espectáculos baseados em obras de Literatura Portuguesa incluídos no currículo dos vários níveis de ensino básico. Desta forma, incluíam-se os alunos em actividades lúdicas que lhes permitiam um contacto descontraído com a língua portuguesa, fora do contexto de sala de aula e, conseqüentemente, longe da ideia de “avaliação”. No âmbito da Matemática e das Ciências, promoviam-se Olimpíadas e iniciativas que estimulassem a curiosidade científica dos alunos – exemplos disto são o Clube da Ciência e o Clube “Experimentando, eu aprendo”, iniciativas que promovem também a interacção entre os diferentes níveis de ensino, desde o primeiro ao terceiro ciclos do ensino básico. Ao nível das línguas estrangeiras, promoviam-se clubes e oficinas da língua que proporcionavam o contacto dos alunos com as línguas num contexto lúdico e prático, mas também serviam de aulas de apoio para os alunos que apresentavam maiores dificuldades em acompanhar essas disciplinas. Um dos projectos em que participei foi o da rádio escolar. A “Radioland” era um grande sucesso e a única dificuldade era seleccionar os alunos participantes. Não podíamos seleccionar apenas os alunos que apresentavam melhores resultados académicos, uma vez que um dos objectivos do projecto era motivar e estimular a aprendizagem da língua inglesa. Assim, eram criadas “equipas radiofónicas” constituídas por alunos com níveis diferentes de competência linguística que se entre ajudavam nas tarefas radiofónicas, sob a supervisão de um professor.

Aqui, mais uma vez, constatei a importância de manter um bom ambiente na sala entre todos os intervenientes como forma de motivar e facilitar a aprendizagem. A relação humana estabelecida entre os alunos e entre estes e o professor fomentava a aprendizagem nos dois sentidos – eles aprenderam comigo, mas eu também aprendi com eles. Aprendi que não podia entrar na sala de aula com pensamentos pré-concebidos ou conceitos teóricos que não permitissem a intervenção directa dos alunos pois é precisamente o manusear a informação que lhes permite ser participantes na construção das aprendizagens que irão permanecer, transformando-se em saber-fazer e saber-ser.

Olhando para os primeiros anos da minha actividade como professora, considero que a constatação de realidades sociais tão distintas me marcaram emocionalmente pois fui obrigada a confrontar-me com estilos de vida e vivências familiares que me eram estranhas e difíceis de compreender. Contudo, não duvido que este aspecto contribuiu para construir a minha entidade profissional, apetrechando-me com ferramentas que me permitiram entender melhor a importância dos contextos sociais dos alunos na sua relação com a escola e com a aprendizagem.

4 - O primeiro contacto com a educação de adultos

Foi nesta mesma escola que, em Julho de 2006, tive o meu primeiro contacto com o ensino de adultos ao ser convidada a participar na Comissão de Certificação dos Cursos Extra-escolares que tinham decorrido na escola durante esse ano lectivo. Só nesta altura me apercebi que na escola tinham funcionado cursos de Inglês, Informática e Alfabetização, para além de turmas de cursos de Educação e Formação de Adultos. Alguns destes cursos tinham sido leccionados noutra escola ainda que os professores e os formandos pertencessem à EB 2,3 Paulo da Gama.

No âmbito dos cursos extra-escolares, auxiliei as colegas que tinham leccionado os cursos de Inglês e Alfabetização a certificar os formandos. Analisávamos os portfolios organizados por cada um e, de acordo com os conteúdos e critérios definidos no início de cada um dos cursos, os formandos eram certificados, sendo elaboradas actas deste procedimento e preenchidos os respectivos Livros de Termos.

Ainda que de forma indirecta, este foi o primeiro contacto com o ensino de adultos e fiquei curiosa quando as colegas me mostraram os trabalhos elaborados pelos formandos. O que traria estes adultos de novo à escola? Quais seriam as suas motivações? Como seria trabalhar com adultos? Seria muito diferente? Quais seriam as suas expectativas em relação aos professores e à escola? As respostas a algumas destas questões iniciais foram encontradas durante conversas com o coordenador dos cursos nocturnos da escola, professor Anselmo Vieira, o mesmo que me havia convidado para a Comissão de Certificação e que durante dois anos me desafiou a ir para o ensino nocturno leccionar a adultos e experimentar por mim própria. Nestas conversas, fiquei a perceber que existia uma enorme colaboração entre os colegas que leccionavam à noite e também uma genuína preocupação pelo bem-estar dos adultos que ensinavam. Não se limitavam a avaliar se acompanhavam ou não o que era ensinado, mas preocupavam-se em perceber quais as limitações de cada um e até mesmo os problemas pessoais que podiam estar por detrás das dificuldades em acompanhar as sessões. Eu também considerava que conhecer as barreiras à aprendizagem por parte dos alunos era essencial para os ajudarmos a transpô-las, mas este grupo de professores não se limitava a ter essa preocupação, eles promoviam, de facto, o diálogo com os formandos levando-os a partilhar algumas das suas experiências de vida como forma de entenderem quais as barreiras a enfrentar, mas também com o objectivo claro de promover a auto-estima e a reconhecer os seus saberes. Esta forma de trabalhar parecia-me fazer todo o sentido – estes professores não estavam sufocados com a ideia de cumprir programas elaborados

pela tutela, independentemente de isso representar aprendizagens concretas para os alunos ou não. Estes professores preocupavam-se com o que era mais importante: os alunos, ou formandos. Inquietavam-se com o facto de estes aprenderem e conseguirem aplicar os seus conhecimentos a realidades concretas, não se limitando a transmitir conteúdos desfasados da realidade e dos interesses dos alunos.

5 - Os cursos EFA

Durante dois anos resisti ao convite do colega, mais por motivos familiares do que por falta de curiosidade e vontade de experimentar algo diferente. Em Julho de 2008, contudo, tudo se conjugou e decidi aceitar o seu convite e embarcar numa nova aventura – RVC? Referencial de Competências-Chave? Unidades de competência? Critérios de evidência? Mediador? Tudo era desconhecido! Catorze anos depois, preparava-me para começar tudo de novo, pois sentia-me como se nunca tivesse exercido qualquer actividade de docente. As férias de Verão foram passadas a ler tudo o que me tinham recomendado, desde a legislação, até ao Referencial de Competências-Chave, passando pelos instrumentos de RVC e outros documentos orientadores. Sabia que toda a experiência que tinha enquanto professora se encontrava enraizada num modelo escolar e que era necessário encontrar outras referências, pois esse não seria o modelo a utilizar com este novo público.

Tomando como referência os modelos de trabalho pedagógico enunciados por Marcel Lesne, citado por Canário (2008), sentia-me num ponto de viragem onde era necessário virar costas a um modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo caracterizado pela transmissão de saberes por parte do professor, enquanto do aluno se espera um papel passivo, de mero receptor. Em perspectiva encontrava dois novos modos de trabalho pedagógico: o de tipo iniciativo, de orientação pessoal, encarando a aprendizagem como algo pessoal e o de tipo apropriativo, em que o formando é encarado como agente social, inserido num contexto determinado.

Em Setembro, início do novo ano lectivo, sentia-me como se fosse dar a primeira aula da minha vida – nem sabia como me havia de dirigir a um público tão diferente do habitual. As minhas dúvidas foram sendo minimizadas pelo contacto com o coordenador, já anteriormente mencionado, e com outros colegas já com experiência de formação em cursos EFA. Recordo-me de olhar para os instrumentos de Reconhecimento e Validação de Competências e pensar “O que

é que isto tem a ver com a Escola?”. Não conseguia estabelecer qualquer paralelo com o modelo escolar a que estava habituada. Mais uma vez, foi importante o apoio dado pelo coordenador e pelos colegas mais experientes que me ajudaram a estabelecer alguns paralelos com a terminologia do ensino regular que me era mais familiar. As sessões correspondiam à unidade de “aula”; as áreas de competência eram as “disciplinas”, organizadas não em conteúdos programáticos, mas em unidades de competência e critérios de evidência. Os nomes das áreas de competência também eram diferentes do que me habituara a utilizar, mas aqui a relação com a realidade escolar era mais simples: Linguagem e Comunicação correspondia à Língua Portuguesa e à Língua Estrangeira e a Matemática para a Vida à Matemática, com alusões claras à importância da sua aplicação ao quotidiano dos formandos.

Uma área para mim completamente desconhecida era a de Cidadania e Empregabilidade. Procurei orientações no Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos, publicado pela ANEFA em 2002 e entendi que esta área desempenha um papel fulcral nestes cursos pois é no seu âmbito que se desenvolve o tema de vida, perspectivando a elaboração da actividade integradora. A área de Cidadania e Empregabilidade é abrangente e transversal, fazendo uso das competências propiciadas pelas restantes áreas e integrando as dimensões saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes) que os adultos detêm, advindas das suas experiências do dia-a-dia.

A nomenclatura utilizada para referir os intervenientes na formação era também distinta da que utilizara até ao momento. Os professores eram “formadores” – conceito referido por Josso (2008) como “mestre” e “passador”, longe do conceito tradicional de professor como mero transmissor de conhecimentos, regras e valores. Os alunos são “formandos”, expressão que os coloca numa dimensão diferente daquela que muitos adultos têm do tempo de escola em crianças – a obrigação de estudar aparece aqui substituída por uma vontade de ver reconhecida e valorizada a sua experiência, melhorando a sua auto-imagem e valorizando o seu papel interventivo no percurso formativo.

Com as leituras feitas, apercebi-me da necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos que os adultos teriam já adquirido com a sua experiência de vida – este seria o ponto de partida para a sua formação e não as suas lacunas, ou seja, as aprendizagens que ainda não tinham adquirido. Esta foi, provavelmente, a primeira grande diferença encontrada em relação ao modelo escolar no qual me tinha inserido até agora – o diagnóstico feito aos jovens tinha como objectivo descobrir os seus pontos fracos, o que ainda não sabiam, e tentar ajudá-los a adquirir essas aprendizagens; com os adultos, o diagnóstico tinha um objectivo diferente: pretendia-se

reconhecer que aprendizagens já tinham sido realizadas. Assim, entendi que o que vinha expresso nos instrumentos de RVC de cada área não era mais do que uma tentativa de perceber que funcionalidade davam estes adultos às suas competências. Pouco a pouco, os termos do Referencial de Competências tornaram-se mais claros e foi possível analisar o processo de diagnóstico, confrontando as competências dos adultos com o que se mencionava no Referencial das minhas áreas em particular – a Linguagem e Comunicação-Português e a Linguagem e Comunicação-Ingês.

Chegou o dia da primeira sessão e apercebi-me do tom de voz demasiado alto que estava a utilizar. Todos nos rimos e, desta forma, quebrou-se o gelo entre formadora e formandos. Foram os próprios formandos a indicar algumas das diferenças que me aguardavam – “A professora aqui não precisa falar alto como com os miúdos. É que nós queremos mesmo ouvi-la, por isso estamos atentos e calados.” No final da noite aguardavam-me mais surpresas: “Boa noite, professora. Muito obrigado.” Porque me agradeceriam? “Obrigada por aquilo que nos ensinou hoje, professora.” Senti, então, que tinha entrado numa realidade de ensino diferente. O tempo na sala de aula deixou de ser demasiado (“Ainda não tocou, *stora*?”), para ser insuficiente (Já acabamos a aula, professora? Logo agora que isto estava a fazer sentido...”).

Logo nas primeiras sessões, apercebi-me que as dúvidas que eu tinha sentido sobre a nomenclatura utilizada nestes cursos eram as mesmas dos meus formandos que se recordavam das disciplinas que tinham tido quando frequentaram a escola pela primeira vez, ou que as conheciam pelo percurso escolar dos seus filhos. Como já tinha ultrapassado o meu problema, pude ajudá-los, explicando-lhes que a área de Linguagem e Comunicação-Português correspondia à Língua Portuguesa e por diante. A área mais difícil de explicar desta forma foi a de Cidadania e Empregabilidade, mas quando lhes expliquei o funcionamento do curso, o tema de vida e a existência de uma actividade integradora que pretende dar resposta às questões geradoras formuladas, tudo começou a fazer sentido.

As dificuldades iniciais sentiram-se mais na preparação das actividades. É certo que já não precisava de me centrar tanto em tarefas que captassem a atenção dos alunos, pois podia finalmente auxiliar aqueles que tinham uma verdadeira predisposição para aprender, para recuperar o tempo que, por diversos motivos, tinham deixado passar. Contudo, os materiais que me habituara a utilizar, as fichas de trabalho de gramática, de vocabulário, entre outras, seriam o mais adequado para ensinar adultos? Pela primeira vez enquanto professora senti falta da segurança que um manual adoptado dá. Por outro lado, a liberdade de não ter um currículo específico, previamente delineado, a perseguir-me, era aliciante. Podia, por fim, dedicar-me a

auxiliar os formandos proporcionando-lhes situações de aprendizagem “à medida” sem me preocupar se as actividades encaixavam no programa curricular da disciplina. Finalmente, a minha grande preocupação era ajudar os formandos a evoluir nos seus conhecimentos e não cumprir um programa curricular. Outra dificuldade sentida foi a de me adaptar a um novo público-alvo. Questionava-me com frequência que métodos deveria aplicar no ensino a adultos, pois deveriam ser distintos dos que me habituara a utilizar com os jovens. Estes mostravam-se, geralmente, passivos em relação ao que lhes era ensinado – seria de esperar a mesma reacção por parte dos adultos? Mais uma vez, o coordenador dos cursos nocturnos, professor Anselmo Vieira, e os colegas mais experientes foram uma ajuda preciosa. Assim, após a leitura de vários documentos orientadores e a partir da troca de experiências durante as reuniões semanais de equipas pedagógicas, pude aperceber-me da flexibilidade curricular dos cursos EFA, da importância dada aos conhecimentos que os formandos já trazem e da necessidade de tornar presentes as suas experiências de vida. Só assim é possível que o conhecimento que se espera produzir não seja estanque às diferentes áreas de competência, mas antes se articule com o quotidiano e a realidade dos formandos. Aprendi com a prática que as actividades propostas devem sempre promover uma atitude activa dos formandos, levando-os a investigar, a reflectir e a encontrar respostas.

Nas áreas de competência que já leccionei (Autonomia, Linguagem e Comunicação-Português, Linguagem e Comunicação-Inglês e Cidadania e Empregabilidade) tentei sempre privilegiar a utilização de materiais autênticos como notícias ou artigos publicados em jornais ou revistas, músicas, filmes, excertos de livros, impressos diversos, bilhetes de transportes públicos, horários e outros. A minha escolha dependia do tema que estávamos a abordar e também das preferências manifestadas pelos formandos. Para minha satisfação, por vezes eram os próprios formandos que sugeriam este ou aquele filme ou alguma história que conheciam – conseguiam relacionar o que era falado nas sessões com outros conteúdos com que se deparavam no dia-a-dia, relacionando temas e situações. Por vezes, as sessões iniciavam-se com o comentário a alguma notícia que algum deles tinha visto e que queria partilhar com os colegas e com a formadora. Esta ligação com a vida experimentada fora da escola era óptima, pois sempre me tinha sentido frustrada ao ser obrigada a ensinar conteúdos que os alunos tinham dificuldade em articular com o seu quotidiano.

De todas, creio que a área de Cidadania e Empregabilidade é a que mais me fascina. É certo que em qualquer área são levados em conta os conhecimentos e experiências de vida dos formandos, mas em Cidadania a percepção dessas aprendizagens é imprescindível para a definição do tema

de vida e para a formulação das questões geradoras. Nunca como nas sessões de Cidadania senti que as experiências de vida dos formandos fossem tão importantes e necessárias para o avanço da formação. A turma à qual leccionei esta área trabalhou como tema de vida os direitos humanos. Os formandos eram quase todos do sexo feminino, maioritariamente casados, com filhos e de origem africana. No decorrer das sessões, que funcionavam para muitos quase como terapia, foram ganhando confiança para abordar questões delicadas como a violência doméstica, o racismo e as condições de trabalho em que alguns se encontravam. Assim, as questões que colocavam perante situações do seu quotidiano, faziam avançar o trabalho de pesquisa no âmbito do tema que trabalhavam e as respostas iam sendo encontradas em conjunto. No final daquele curso, senti que as sessões de Cidadania, bem como as das outras áreas, tinham efectivamente transformado vivências. Muitos dos formandos denotavam não só mais conhecimentos específicos das áreas, obviamente, mas também maior confiança em si próprios, maior auto-estima e uma postura mais segura e desafiante perante os problemas da vida, o que espero se traduza numa melhor integração social.

6 - A mediação

No ano lectivo de 2009/2010 tive mais uma experiência nova: a mediação. Fui mediadora de uma turma de curso EFA, nível B2 e leccionei o módulo *Aprender com Autonomia*. As actividades propostas para este módulo não me levantaram muitas questões pois já tinha leccionado por diversas vezes a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado e com facilidade foram estabelecidos paralelos. Contudo, uma vez mais, a questão era perceber se o que era adequado às crianças e jovens o seria também para os adultos. Curiosamente, ao analisar algumas das actividades propostas, percebi que já tinha realizado actividades semelhantes em turmas de jovens com o objectivo de desenvolver capacidades de memorização, síntese, análise, expressão oral e de identificar causas impeditivas da concentração e características pessoais facilitadoras da aprendizagem. Ao longo do módulo, procurei adaptar sempre os materiais utilizados às dificuldades que foram sendo evidenciadas pelos formandos e também ao que me era relatado pelos restantes formadores. Ao constatar que muitos formandos tinham dificuldades em preencher os impressos de justificação de faltas, recolhi impressos vários utilizados no nosso quotidiano e procedemos ao respectivo preenchimento durante as sessões, contribuindo, assim, para uma maior e melhor participação dos formandos enquanto cidadãos activos. No final do módulo, os

formandos mostravam-se já mais confiantes perante as tarefas propostas e também mais autónomos na sua realização.

No que diz respeito à mediação, foi-me explicado pelo coordenador que as funções do mediador eram idênticas às do director de turma. Como sempre me foram atribuídas direcções de turma, esta tarefa não me suscitava muitas dúvidas. Contudo, se o paralelo pode ser estabelecido, existem algumas diferenças significativas e realizei algumas tarefas pela primeira vez. Colaborei com o coordenador na constituição dos grupos de formação, dinamizando o momento de diagnóstico que permitiu definir o perfil dos formandos e trabalhei em conjunto com as equipas pedagógicas na definição do desenho global da turma. Dinamizei, em conjunto com a equipa pedagógica, reuniões inicialmente semanais e depois quinzenais com o objectivo de planear a actividade integradora e de me inteirar do desenvolvimento do percurso dos formandos e das dificuldades sentidas por parte destes e também por parte dos formadores. A fim de organizar a apresentação da actividade integradora foi também necessário articular com a Direcção da escola a fim de garantir a disponibilização de recursos e equipamentos necessários. A articulação com este organismo foi também necessária para proceder a ajustes de horários e calendarização da formação sempre que necessário, colaborando na definição de horários de funcionários que tinham que permanecer na escola durante o horário nocturno. A articulação directa com os serviços administrativos para resolver situações de carácter burocrático foi também recorrente, pois os serviços apenas estavam abertos em horário nocturno uma vez por mês. Assim, coube-me a mim, enquanto mediadora, agir em conjunto com vários organismos da escola com o objectivo de encontrar soluções para questões que foram sendo colocadas ao longo de toda a formação. Desta forma, a função de mediadora apresentou-se como muito mais complexa do que a de directora de turma, permitindo-me também ter uma visão mais alargada e completa de todos os procedimentos práticos e administrativos por detrás de uma formação. Esta personagem afigurava-se como um verdadeiro “acompanhante”, parafraseando Josso (2008), que ajuda os aprendentes e os acompanha nos seus percursos educativos, tentando que estes correspondam da melhor forma aos desejos, às capacidades e aos projectos dos que chegam à formação.

Considerando a experiência de mediadora francamente positiva e enriquecedora, devo mencionar que o aspecto que mais me marcou foi o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos. Esta tarefa foi a que maior dedicação exigiu e acredito que, nalgumas situações concretas, foi preponderante não só para o sucesso das aprendizagens, mas até mesmo para a conclusão do curso por parte de alguns formandos. Foram sempre muito agradáveis os momentos de conversa individual em que lhes era dado feedback da sua

progressão e oportunidade de mencionar as suas necessidades, dificuldades e preocupações. Foi criado um ambiente de confiança e empatia tal que, por vezes, os formandos procuravam a mediadora para conversar sobre questões pessoais que, não tendo ligação directa à formação, acabavam por funcionar como elementos perturbadores do seu bem-estar e empenho nas sessões. Contudo, acredito que esta empatia foi criada em primeiro lugar com a figura de formadora na sala de aula e só posteriormente transposta para a figura de mediadora.

No presente ano lectivo volto a desempenhar o papel de mediadora, mas desta vez sem o acumular com o de formadora uma vez que se trata de uma turma de formação no segundo ano do curso EFA B3. A turma completou o módulo de *Aprender com Autonomia* no ano lectivo anterior com uma professora que este ano não aceitou dar continuidade à mediação da turma pois isso representaria para ela ter horário misto (diurno e nocturno). O desafio agora coloca-se não por desconhecimento da situação ou do papel a desempenhar, mas porque com este grupo de formandos não existe a oportunidade de criar em primeiro lugar a empatia referida anteriormente enquanto formadora no espaço de sala de aula. Esta questão trouxe-me algum constrangimento no início quando precisava de abordar algum dos formandos pois sentia que era vista como um elemento exterior ao relacionamento já desenvolvido com os formadores. Contei então com a colaboração destes colegas que os encaminhavam para mim sempre que se dirigiam a eles com questões que entendiam ser da alçada da mediadora (questões administrativas, dúvidas relativas ao funcionamento do curso, horários e outras) e incentivaram-me a ser figura presente nas suas aulas sempre que assim julgasse oportuno e necessário. Estas estratégias juntamente com o facto de alguns, poucos, destes formandos já terem sido meus formandos noutros cursos, auxiliaram a ultrapassar o desconhecimento inicial. Outra estratégia utilizada foi a de procurar junto dos formadores como poderia ajudá-los, tornando-me mais activa e participativa na dinâmica do curso e das sessões. Foi então proposto por eles que me ocupasse de algumas pesquisas necessárias para o desenvolvimento de tarefas ligadas às questões geradoras e que procurasse organizar a apresentação da actividade integradora, interligando todas as actividades já realizadas e as que se propunham ainda realizar. Desta forma, a minha presença foi-se tornando normal e aceite por todos. Presentemente, os formandos já me abordam espontaneamente a fim de resolver situações ligadas ao curso que frequentam e outras de carácter mais pessoal.

De referir também que o facto de ser membro da Direcção do Agrupamento tem facilitado o processo uma vez que me permite ter acesso a recursos que, provavelmente, de outra forma não teria. Exemplo disto é o facto de a Direcção ter promovido em parceria com a Câmara Municipal do Seixal, com o apoio do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, uma acção

de formação com o objectivo de facilitar a integração dos alunos estrangeiros em contexto escolar. Como muitos dos formandos são de origem estrangeira, conseguimos canalizar estes contactos para auxiliar alguns deles que tinham dúvidas e situações por resolver com os seus documentos, inclusivamente tentar resolver a situação de um deles cujo patrão se recusa a formalizar contrato de trabalho permitindo a sua permanência legal no país. O facto de ter demonstrado interesse no seu problema específico e me ter envolvido pessoalmente no sentido de tentar resolvê-lo foi o suficiente para deixar de ser vista como um elemento exterior ao grupo, mas como alguém presente e disponível para ajudar.

Continuo a acreditar que o processo mais simples é primeiro estabelecer ligação de forma mais pessoal na figura de formadora dentro da sala de aula e depois usar essa empatia para desempenhar as funções de mediadora, no entanto, a experiência deste ano lectivo tem-me provado que não é impossível estabelecer a mesma empatia apenas no contexto do gabinete de mediação. Requer, contudo, a colaboração da equipa pedagógica, um maior empenho e um papel ainda mais activo por parte da mediadora para promover essa ligação.

7 – A Narrativa e a Meta – Reflexão

Com este trabalho tive oportunidade de reflectir sobre as várias experiências profissionais e os diferentes contextos em que as mesmas se realizaram e compreender a forma como contribuíram para a minha própria formação enquanto profissional. Compreendi que, para além da formação inicial, neste caso a licenciatura, e de todas as sessões de formação contínua directamente ligadas ao desempenho profissional, foi o conjunto das experiências e situações com que me deparei ao longo dos anos que me “formou” enquanto professora e formadora. De facto, a temática da formação experiencial tem sido abordada por inúmeros autores que demonstram a importância das situações experienciadas e a reflexão sobre as mesmas para o processo de aprendizagem do indivíduo. Gaston Pineau defende que “a formação experiencial é uma formação por contacto directo, mas reflectido. Por contacto directo porque não há a mediação dos formadores, do programa, de livros, de palavras” (citado por Cavaco, 2002, p. 32).

Reflectindo sobre os momentos - charneira que identifico ao longo da minha carreira profissional, entendo que fui desenvolvendo estratégias de aprendizagem que passaram pela observação e pela partilha de práticas com colegas com experiência acumulada nas situações que vivenciava.

Outra estratégia utilizada foi a experimentação baseada em mecanismos de tentativa e erro e consequente aperfeiçoamento em situações posteriores. Se, como refere Pineau, não houve a intervenção de formadores nem de livros, houve, contudo, a intervenção de outros que partilharam os seus saberes e me permitiram construir a partir dessa partilha. Assim, assumimos todos o papel de formadores – uns dos outros e também de nós próprios, pois as experiências permitiram-me aumentar e aperfeiçoar as aprendizagens realizadas.

Em todas as situações explicitadas neste trabalho houve a necessidade de utilizar o conhecimento teórico adquirido na faculdade, mas adaptando-o às especificidades de cada momento, sem recorrer apenas a teorias, adaptar o que anteriormente fora lido à realidade prática e sobre isso ir construindo novos saberes. A integração da teoria com a prática concedeu-lhe o sentido que inicialmente não se reconhecia – efectivamente, só há verdadeira aprendizagem quando há experiência, contacto directo com a realidade, e consequente aquisição de novas aprendizagens que poderão ser utilizadas em situações futuras, sofrendo ou não adaptações. E este processo é contínuo, não cessamos de adquirir aprendizagens enquanto nos expusermos a novas experiências e sobre elas intervirmos. David Kolb, referido por Cavaco (2002), descreveu este processo identificando quatro etapas no processo de formação experiencial

(...) o aprendente sujeita-se a um contacto directo com um ou vários acontecimentos e nessa situação intervém, faz algo, pratica; de seguida analisa os elementos da situação que vivenciou, compara-os com os dados das experiências anteriores, o que dá lugar à descoberta de conceitos e princípios gerais, que permitem a conceptualização e o uso dessa experiência nas vivências futuras, permitindo o início do processo de aprendizagem, com a repetição da primeira etapa e assim sucessivamente” (p. 36).

Concluindo, reconheço também que a motivação e o empenho são factores determinantes para que a aprendizagem se realize e essa sempre foi a minha postura enquanto professora/formadora, tentando encontrar estratégias que permitam melhorar o meu desempenho. Apesar de todas as mudanças ocorridas nos últimos tempos que têm afectado o papel do professor e a forma como o próprio ensino é encarado, tenho tentado manter-me sempre com a mesma dedicação, entusiasmo e motivação.

CAPÍTULO III – MEDIADOR DE UM CURSO EFA

1 – Cursos EFA

1.1 Objectivos e destinatários

Os cursos de Educação e Formação para Adultos, uma das iniciativas da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), têm como objectivo aumentar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação, potenciando as suas condições de empregabilidade e certificando as competências adquiridas ao longo da vida.

Esta formação reveste-se de uma importância estratégica no quadro das políticas de educação e formação ao longo da vida, uma vez que pretende potenciar a qualificação da população adulta, valorizando as competências adquiridas, ao longo da vida, em diferentes contextos, no sentido de aumentar a competitividade das empresas, face aos desafios provocados pela globalização da economia e pela inovação tecnológica.

Os cursos EFA destinam-se a adultos (idade igual ou superior a 18 anos à data de início da formação), sem qualificações consideradas adequadas para a sua inserção ou progressão no mercado de trabalho ou que não tenham concluído o ensino básico ou secundário.

A frequência, com aproveitamento, de um curso de educação e formação para adultos, de dupla certificação, confere um certificado do 3.º ciclo do ensino básico e o nível 2 de formação profissional, ou, um certificado do ensino secundário e o nível 3 de formação profissional. No caso dos cursos EFA de habilitação escolar, são atribuídos os certificados do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico, e a sua conclusão confere ainda a atribuição de um diploma do ensino básico, para os cursos de nível B3 e o diploma do ensino secundário, quando se tratam de cursos EFA de nível secundário.

1.2 Aspectos inovadores

Os cursos EFA representam um marco inovador no domínio da educação e formação de adultos pouco escolarizados por várias razões. Estes cursos assentam em percursos formativos que articulam a formação de base com uma formação tecnológica, no caso de formações de dupla

certificação, bem como num modelo de formação modular, partindo dos referenciais de competências-chave integrados no Catálogo Nacional de Qualificações.

Na sua génese, os cursos EFA contemplavam um processo de diagnóstico inicial, baseado no reconhecimento e validação de competências efectuado pela entidade formadora, que permitia identificar os adquiridos experienciais dos formandos e definir percursos individualizados para a formação. Este processo era valorizado tanto pelos formandos como pelos formadores uma vez que é de reconhecida importância na motivação para a aprendizagem – ao constatarem competências que desconheciam possuir, os formandos ficam mais predispostos a continuar a aprender. O processo de reconhecimento e validação de competências (RVC) assenta no pressuposto que os formandos, ainda que pouco escolarizados, possuem um conjunto de conhecimentos advindos das suas experiências de vida que devem ser reconhecidos e valorizados para a definição de um processo de formação individualizado. No entanto, estudos citados por Cavaco (2009) realizados por Patrícia Ávila (2003) e Natália Alves (2003) demonstram que o processo de RVC não decorreu na prática como seria de esperar e acabava por ter pouca influência na individualização dos percursos formativos, sendo, talvez, este o objectivo menos concretizado dos cursos EFA.

O processo RVC tem sido, quase sempre, apenas rentabilizado como forma de diagnóstico dos saberes e competências dos formandos, com consequências na definição do Tema para a Vida. No entanto, contrariamente ao que seria desejável, tem tido poucas implicações na definição de percursos individualizados de formação e, menos ainda, no número de horas de formação (Cavaco, 2009, p. 298).

Outra inovação apresentada por estes cursos foi a introdução do módulo *Aprender com Autonomia* que visa uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências, promovendo estratégias de autoformação. Como explica o documento editado pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*, coordenado por José Alberto Leitão,

*O módulo **Aprender com Autonomia**, com 40 horas, organiza-se em 3 unidades de competência: integração; relacionamento interpessoal e aprender a aprender, tendo um duplo objectivo: 1) proporcionar aos formandos as técnicas e os instrumentos de auto-formação; 2) facilitar a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho, estabelecer compromissos e definir regras (p. 19).*

Outro aspecto inovador dos cursos EFA prende-se com a sua organização em torno de um Tema de Vida, transversal aos saberes de cada área de competência e que exige uma articulação entre os diferentes formandos e formadores, promovendo um verdadeiro trabalho em equipa. Este Tema de Vida surge no documento supra citado da seguinte forma: “área transversal no currículo, cujos temas, seleccionados na interacção entre o mundo local e o global, informam e organizam a abordagem das diferentes áreas de competências-chave” (p. 18). Esta abordagem pressupõe um tema trabalhado através de estratégias diversificadas que permitam a sua transversalidade às diferentes áreas de competências-chave, mas nunca perdendo de vista a sua articulação com os temas do dia-a-dia dos formandos, permitindo-lhes uma ligação prática entre o que é aprendido e o que é por eles vivenciado, ou seja, conferindo sentido às aprendizagens que são realizadas.

Um outro aspecto inovador contemplado nos cursos EFA é a figura do mediador cuja função é assegurar o acompanhamento dos formandos e das equipas pedagógicas ao longo da formação, bem como a orientação do módulo *Aprender com Autonomia*. O mediador pessoal e social é responsável pela orientação e desenvolvimento do processo de diagnóstico dos formandos; garante o seu acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica; assegura a articulação entre a equipa pedagógica e o grupo de formação e dinamiza a equipa pedagógica no âmbito do processo formativo. Ao mediador compete também promover e organizar reuniões periódicas entre os membros da equipa pedagógica e organizar o processo de RVC dos formandos.

1.3 Limitações à inovação sentidas no terreno

Os aspectos inovadores dos cursos EFA acarretam dificuldades à sua aplicação prática no terreno da formação exigindo o esforço conjunto de todos os intervenientes para que o seu sucesso seja alcançado. No que diz respeito ao processo de RVC, um dos aspectos mais característicos destes cursos, como já referimos anteriormente, acaba por ter pouca influência na individualização dos percursos formativos dos adultos porque os formadores sentem dificuldades na articulação entre a identificação das competências dos formandos e as indicadas no Referencial de Competências-Chave. De facto, esta tarefa complexa acaba por gerar alguma insegurança às equipas pedagógicas pois estas não têm acompanhamento, requisitos ou formação apropriada que garanta um carácter fidedigno ao processo.

A dificuldade referida anteriormente leva a que, por vezes, as equipas pedagógicas, porque sentem dificuldade em organizar percursos individualizados, cedam a práticas indiferenciadas por serem mais fáceis de organizar e gerir no espaço da formação, desvirtuando desta forma um dos pressupostos da criação dos cursos EFA – o reconhecimento das aprendizagens já realizadas e um percurso “à medida” dos participantes para que não tenham de voltar a aprender o que já demonstraram saber.

O próprio Referencial de Competências-Chave pode ser encarado como um constrangimento uma vez que corre o risco de ser encarado pelas equipas pedagógicas como uma simples *checklist* e não como uma base de trabalho orientadora.

Outra inovação dos cursos EFA, o Tema de Vida, coloca também algumas dificuldades à actividade prática das equipas pedagógicas. O carácter transversal do tema de vida que lhe permite ser abordado nas diferentes áreas de competência, é encarado com algumas reticências pelos formadores de Matemática para a Vida e da Língua Estrangeira pois nem sempre é fácil conceber nestas áreas actividades onde as aprendizagens realizadas sejam evidenciadas e que demonstrem a transversalidade pretendida.

As próprias equipas pedagógicas podem funcionar como elementos limitadores da inovação dos cursos EFA. Compete-lhes interpretar e pôr em prática o definido pelos responsáveis da tutela que conceberam a dinâmica destes cursos. Contudo, toda essa concepção parte de elementos externos à formação, à sua actuação no terreno enquanto formadores e não leva em linha de conta elementos como o contexto físico e as características dos adultos participantes nos diferentes grupos de formação. Assim, a aplicação prática dos pressupostos concebidos depende dos conhecimentos dos formadores, da sua experiência e do conhecimento que têm dos formandos e do seu contexto social. No entanto, consideramos que esta dificuldade resulta em partilha de saberes e experiências entre os elementos das equipas, contribuindo para uma reflexão conjunta das suas práticas individuais e conseqüente ajustamento. Desta forma, alarga-se o círculo em que ocorrem aprendizagens durante um processo de formação – os formadores acompanham os formandos, orientando-os e auxiliando-os na aquisição de novas aprendizagens e, por sua vez, aprendem pela experiência e partilha com os outros formadores. Assim, no final de um curso EFA podemos afirmar que a sua dinâmica terá permitido “a aquisição de um conjunto de saberes/competências, o que é válido não só para os formandos como também para os formadores” (Cavaco, 2009, p. 301).

2 – A mediação

2.1 Reflexões gerais

Ao longo dos tempos, em diversas sociedades, pode ser encontrada alguma forma de mediação. Na Bíblia encontramos, entre outros, Moisés, que mediou a relação do povo liberto do Egito e Deus e Aarão, que desempenhou o papel de conciliador entre Deus e a Sua ira contra o povo de Sodoma. Na cultura oriental não é bem visto um método de resolução de conflitos que permita que um dos lados seja considerado perdedor, pois isso afecta a honra dos envolvidos, valor altamente apreciado e protegido. Desta forma, a mediação por parte de terceiros apresenta-se como uma excelente alternativa à violência ou aos tribunais. Six (1990), citado por Freire (2009), afirma que “nas tribos ou nos povoados, sempre existiram sábios a quem se recorria com toda a naturalidade, que aquietavam os diferendos, seres que eram cimento de fraternidade” (p. 42).

Mais recentemente, a mediação tem sido utilizada na área do direito em vários países da Europa e nos Estados Unidos da América. Este conceito é actualmente aplicado a vários domínios da vida social e envolve diferentes agentes como os mediadores penais, familiares, comunitários, escolares, entre outros. A aplicação do conceito de mediação à educação conduz-nos a um conceito de mediação que não se restringe à gestão de conflitos, mas à gestão das relações sociais, em que assistimos ao empenho do mediador no sentido de fazerem das pessoas intervenientes e protagonistas da situação. A própria definição de “mediação” pode abarcar aspectos distintos, conforme a área específica em que se enquadra. Em traços gerais, pode ser definida como “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).

Torremorel (2008) distingue três modelos de mediação, conforme a figura abaixo esquematiza:

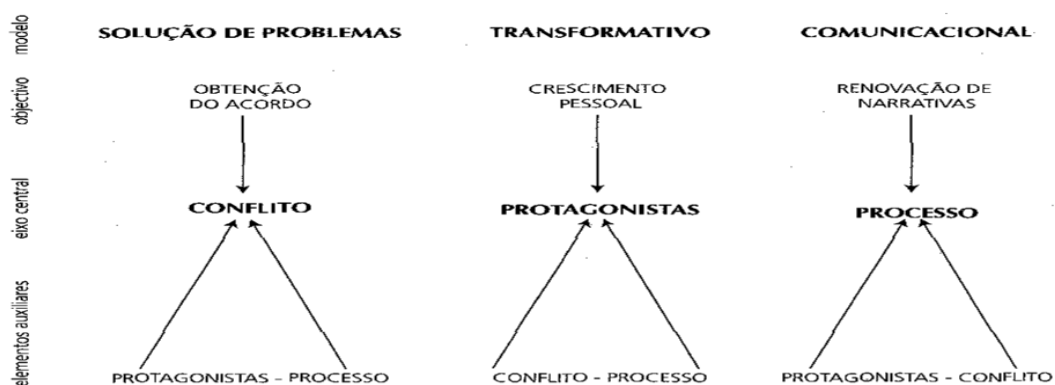


Figura 1 – Modelos de Mediação (Torremorel, 2008, p. 48)

No primeiro modelo, o modelo de solução de problemas, o enfoque é o conflito e o objectivo é a obtenção de acordo. A comunicação entre os intervenientes no processo de mediação baseia-se nos pontos em comum, centrando-se nos aspectos objectivos e colocando de lado os subjectivos como as emoções e percepções de cada um. Importa atingir um acordo aceitável para ambas as partes, ainda que não se comunique eficazmente.

O segundo modelo apresentado, o modelo de mediação transformativa, não se limita a objectivar a resolução de um conflito, mas pretende consciencializar os intervenientes no processo para o seu papel e poder na resolução de conflitos, responsabilizando-os e promovendo a sua autonomia. Assim, pretende-se aumentar a capacidade dos indivíduos de tomarem decisões autonomamente, revelando criatividade e responsabilidade perante situações complexas e/ou de conflito. Neste modelo, a mediação assenta no diálogo como instrumento essencial para que possam ser identificadas possibilidades de resolução de problemas, desenvolvidas capacidades de reflexão e partilha de opiniões. Aqui, os pontos coincidentes e os divergentes têm a mesma importância pois o objectivo é a melhoria pessoal com base na revalorização e no reconhecimento das capacidades do próprio e do outro.

O terceiro modelo, o modelo comunicacional, mostra o conflito como uma solução tentada que falhou. O processo de mediação assume o papel central e a comunicação entre os intervenientes abarca todos os conteúdos do conflito. Os diálogos entre os intervenientes “permitem projectar novas possibilidades, criar a partir de incertezas e especular a partir daquilo que ainda não existe” (Torremorel, 2008, p. 52).

A permeabilidade entre os três modelos apresentados será o ideal para o surgimento de práticas de mediação diferentes e criativas, tendo presente que “a mediação deve produzir, não uma simulação de comunicação, mas uma troca real; mesmo quando não é alcançada deve provocar em cada um a consciência de que não existe apenas a sua verdade, e que o outro também possui uma parte dela” (Almeida, 2009, p. 117).

As vantagens da utilização da mediação nas mais variadas áreas da vida social são diversas. Das apresentadas por Vasconcelos-Sousa (2002) destacamos algumas: encoraja a troca de pontos de vista; melhora as relações interpessoais e a comunicação entre os intervenientes; enfatiza a procura de soluções e não a busca de culpados; permite o envolvimento directo das partes interessadas e um maior conhecimento do “outro” e da sua posição e opinião.

Agente presente em todo o processo, o mediador tem um papel primordial para o sucesso do processo de mediação, processo de “facilitação” de acordo com Vasconcelos-Sousa (2002) que

defende que o mediador “necessita de conhecer técnicas de facilitação de diálogo, de expressão de ideias, de interpretação de opiniões e de geração de soluções” (p. 26). Apesar da sua importância para o desenrolar do processo, os mediadores não formam um grupo profissional homogéneo no que diz respeito à sua formação de base. A formação académica do mediador pode ser muito variada, conforme a sua área de actuação: psicologia, sociologia, direito, educação, animação cultural, assistência social, entre outras. Apesar desta diversidade de formações, os mediadores partilham uma série de características pessoais e profissionais que lhes permitem alcançar o sucesso numa situação de mediação. Ao mediador compete promover as pontes que permitam a aproximação dos que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar, parafraseando Isabel Freire, citada por Costa e Silva (2010).

O mediador exerce funções polivalentes, procurando a melhoria do acesso a diferentes recursos, articulando com outros profissionais e promovendo a criação de redes de apoio comunitário facilitadoras de interacção social:

o Mediador, ao criar espaços de reflexão pessoal e interpessoal, permite que as pessoas descubram novos caminhos, construam e reconstruam os seus laços interpessoais e potenciem o seu auto-conceito. (...) Estamos, aqui, a falar de aprender a ser, a conhecer, a viver juntos e, sobretudo, a aprender a aprender, num contexto que pode e deve ser alargado a outros quadros a vida das pessoas implicadas no processo mediador (Aguilar, 2009, p.344).

2.2 O mediador de um curso EFA

Para um melhor entendimento das funções do mediador de um curso EFA, propomos analisar a legislação e outras publicações orientadoras que as regulamentam. Após a sua criação, a ANEFA estabelece as funções específicas do mediador: a ele compete identificar as competências previamente adquiridas pelos formandos; assegurar o módulo *Aprender com Autonomia* e monitorizar a área de Cidadania e Empregabilidade; acompanhar e orientar o grupo e fazer a articulação entre todos os intervenientes ao longo de toda a formação.

Posteriormente, o Despacho conjunto nº 1083/2000, publicado a 20 Novembro de 2000, regulamenta a criação de Cursos EFA com dupla certificação escolar e profissional, referindo a necessidade da equipa pedagógica integrar um elemento que desempenhe as funções de

mediador pessoal e social. O texto refere que este poderia ser um formador ou outro profissional e que as suas funções são as previamente definidas pela ANEFA.

O Despacho nº 15 187/2006, publicado a 14 de Julho de 2006, regulamenta o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades nos estabelecimentos de ensino e aplica-se aos cursos EFA relativamente às habilitações das equipas pedagógicas. Aqui apela-se à experiência profissional em educação e formação de adultos como factor preferencial para o desempenho das funções de mediador.

O Despacho nº 17 342/2006, publicado a 28 de Agosto de 2006, estabelece as condições para a atribuição de crédito horário às escolas, relativo às funções de profissional de RVC e mediador de Cursos EFA. Assim, os professores que exerçam funções de mediador num curso EFA, passam a ter no seu horário duas horas lectivas para o desempenho dessas funções, à semelhança do que já acontecia no ensino regular, no caso dos directores de turma. Contudo, tal como para os directores de turma, também para o mediador essas duas horas são claramente insuficientes para todas as tarefas a que se dedica no âmbito das suas funções.

A Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho, define o regime jurídico dos Cursos EFA de nível básico e secundário de níveis 1 e 2 de formação profissional. Neste texto são explicitadas em maior detalhe as competências do mediador de um curso EFA, deixando de constar a monitorização da área de Cidadania e Empregabilidade e indicando que não deve acumular no mesmo grupo de formação o papel de mediador e de formador (excepto do módulo de *Aprender com Autonomia*). Neste texto legislativo indicam-se as competências funcionais do mediador, as quais passamos a enumerar: i) colaborar com o representante da entidade formadora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos; ii) garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos; iii) coordenar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação; iv) assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora e v) ser responsável pela orientação e desenvolvimento do diagnóstico e selecção dos formandos, em articulação com os formadores da equipa técnico pedagógica. Aqui se indica também que as funções de mediador podem ser desempenhadas por “formadores e outros profissionais, designadamente os de orientação, detentores de habilitação de nível superior e possuidores de formação específica para o desempenho daquela função ou de experiência relevante em matéria de educação e formação de adultos”. Por último, esta Portaria dá a indicação de que o mediador não deve exercer essas funções em mais dois cursos EFA nem assumir,

enquanto mediador, a responsabilidade de formador em qualquer área de formação, excepção feita ao módulo de *Aprender com Autonomia* e à área de *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* (PRA), consoante o nível do curso EFA.

A Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, revoga a Portaria referida anteriormente e define o regime jurídico dos Cursos EFA. Note-se que, no que diz respeito às funções do mediador pessoal e social, a única alteração é na alínea c) do ponto 1 onde se substitui o termo “coordenar” por “dinamizar”, apontando um papel mais dinâmico do mediador no desenvolvimento da formação - dele se espera que, não só coordene e organize, mas também que seja o elo de ligação entre os formandos e a equipa pedagógica, dinamizando práticas que conduzam ao sucesso da formação.

O mediador de um curso EFA surge 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).

De acordo com a legislação em vigor e demais orientações da tutela, as funções inerentes à figura do mediador, para além de ser o formador do módulo de *Aprender com Autonomia*, passam por um vasto leque de actividades de organização e dinamização da formação. O mediador intervém no processo de recrutamento e selecção dos formandos, dinamizando, juntamente com os membros da equipa pedagógica de cada curso, o momento de diagnóstico dos formandos que permitirá analisar e definir o perfil dos mesmos, objectivando a sua adequada inserção nos grupos de formação. Outra das funções do mediador passa pela coordenação das metodologias de trabalho da equipa pedagógica. Assim, o mediador dinamiza sessões de trabalho em equipa, promovendo a articulação entre todas as áreas de competências-chave, delineando o desenho global e ajudando a definir as questões geradoras e a planear a actividade integradora. O mediador articula esforços também com o representante da entidade formadora no sentido de garantir as condições fundamentais para a concretização das diferentes actividades, gerindo recursos e delineando estratégias. Por outras palavras, o mediador garante a interlocução entre todos os elementos da equipa pedagógica, entre estes e os formandos e entre todos os intervenientes na formação e o responsável da entidade formadora, sempre que necessário, em assuntos decorrentes da formação. O mediador contribui também na organização e gestão técnico-pedagógica dos cursos, assessorando o representante da entidade formadora em tarefas

com implicação directa no bom funcionamento da formação. O mediador articula com o representante da entidade formadora no que diz respeito à identificação de recursos e equipamentos necessários à formação; nas decisões relativas à manutenção e/ou inserção de formandos nos cursos e na definição da calendarização dos cursos. Por fim, e por nós considerada a mais importante, o mediador é responsável pelo acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos. Esta é, sem dúvida, a tarefa que maior dedicação e empenho exige do mediador, ditando, por vezes, o sucesso das aprendizagens.

3 – Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas Paulo da Gama

O Agrupamento é constituído por três escolas de primeiro ciclo do ensino básico, dois jardins-de-infância e uma escola com 2º e 3º ciclos. A Escola Básica 2º, 3º ciclos Paulo da Gama é a escola-sede e dá nome ao Agrupamento. Aqui sempre se leccionou o 2º ciclo do ensino básico passando, em 1992, a leccionar-se também o 3º Ciclo, paralelamente ao Ensino Recorrente (2º Ciclo), Ensino Nocturno e, ainda mais recentemente, Cursos de Educação e Formação de Adultos, Alfabetização e Cursos de Desenvolvimento de Informática e Inglês (níveis 1 e 2). Todas estas vertentes surgiram em resposta às necessidades evidenciadas pela comunidade que o Agrupamento serve. Para além do já referido, a escola cede recursos físicos para a leccionação de Inglês, História e Informática, no âmbito da Universidade Sénior do Seixal.

Ao implementar os cursos EFA, o Agrupamento pretendeu criar oportunidades de oferta formativa a um público adulto, residente no concelho, caracterizado por uma baixa escolaridade. Ambiciona-se, assim, melhorar os seus níveis de qualificação, de forma contínua (muitos dos formandos iniciam a formação no nível B1 e depois continuam até completarem o ensino básico), a integração e o desenvolvimento pessoal e social, elevando os seus índices de empregabilidade.

Para melhor compreendermos as origens e necessidades dos formandos que têm frequentado os cursos EFA neste Agrupamento, importa reflectir um pouco sobre as características da população do Seixal, no geral, e da freguesia da Amora, em particular, por ser onde se situa a Escola.

O concelho do Seixal integra-se no distrito de Setúbal, localizando-se na parte norte da Península de Setúbal e está dividido em seis freguesias: Aldeia de Paio Pires, Amora, Arrentela, Corroios, Fernão Ferro e Seixal.

Uma das seis freguesias que constituem o concelho do Seixal, distrito de Setúbal, a Amora desde sempre acompanhou o progresso e aqui foram implantadas diversas fábricas, algumas pioneiras no país, como a fábrica da *Companhia dos Vidros de Amora*, fundada em 1888, que permitiu reduzir a importação de garrafas e garrafões vindos de Inglaterra e Alemanha, facto que teve grande interesse na economia nacional.

No que diz respeito à população, a Amora começou por ser composta por pescadores e lavadeiras e observava-se uma maior incidência na população mais velha, na faixa etária dos 65/70 anos. Contudo, hoje em dia, é composta por uma população relativamente jovem. A construção de bairros sociais ocasionou grande aumento da população e, segundo os resultados do último Censo da População Portuguesa, a freguesia da Amora conta actualmente com 50571 habitantes.

À semelhança do que se tem verificado no resto do país, também o concelho do Seixal se transformou num local de destino de imigração, convertendo-se num município intercultural, de ponto de encontro de diversos povos e culturas. De acordo com informações disponíveis na página de internet da Câmara Municipal do Seixal, em 2001, o concelho do Seixal contava com 150 271 habitantes, sendo que destes, 10,4% tinham origem em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e 1,4% da Europa. De referir que, em 2007, o município do Seixal venceu a Distinção para as Melhores Práticas autárquicas no acolhimento de imigrantes, com o projecto Pacto Territorial para o Diálogo Intercultural do Seixal – Espaço Cidadania. Aqui a população residente encontra valências que passam pelo auxílio na regularização de estrangeiros, encaminhamento para ofertas de emprego e/ou cursos de formação profissional, organização de processos de obtenção de equivalências e reconhecimento de habilitações estrangeiras, aconselhamento e apoio jurídico e psicológico. Através destes serviços, frequentemente, autarquia e escolas do concelho trabalham em parceria, promovendo o bem-estar e plena inserção social dos residentes estrangeiros. Esta parceria tem sido desenvolvida através de formações dirigidas ao pessoal administrativo numa tentativa de sensibilizar os serviços para as necessidades desse público específico, mas também através da troca de informação sobre famílias que necessitem apoios específicos ou que evidenciam dificuldades na sua adaptação social e/ou profissional.

4 – Caracterização do grupo de formação EFA B 3.1

Na nota explicativa da selecção dos formandos, datada de seis de Outubro de 2010, elaborada pela professora Esmeralda Gonçalves, então mediadora do curso, podemos ler que

O grupo de formandos inscritos que se apresentou para constituir o presente grupo de formação era um pouco heterogéneo no que concerne a conhecimentos básicos, sendo formado, maioritariamente, por elementos exercendo actividade profissional, embora seja significativo o número de formandos desempregados. Doze elementos tinham já frequentado o curso EFA B2 (2º ciclo) nesta escola.

A selecção dos formandos candidatos foi feita através do preenchimento de uma ficha de diagnóstico para cada uma das áreas de competência, tendo em conta alguns critérios de evidência mais significativos. Foi também realizada uma entrevista individual e preenchida uma ficha do participante, onde foram recolhidos elementos relevantes sobre cada candidato.

O presente grupo é constituído por vinte e quatro elementos, sendo dez do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Dez formandos são oriundos dos PALOP, um é brasileiro, e os restantes têm nacionalidade portuguesa. O grupo é bastante heterogéneo em termos etários, tendo o formando mais novo dezanove anos e o mais velho sessenta e seis.

Da análise das fichas do participante (Anexo 1) preenchidas pelos formandos no início da formação e das entrevistas (Anexo 2) realizadas pela mediadora inicial, vimos que a maioria (onze formandos) tomou conhecimento do curso pelos cartazes colocados na escola e em locais diversos na localidade (cafés, clínicas, junta de freguesia, escolas de condução e outros espaços comerciais). Um número também significativo de formandos (sete) indicou ter tido conhecimento do curso através de familiares e os restantes através de amigos ou associações locais.

Outra questão que nos parece relevante é perceber o que levou estes formandos a deixar de estudar. Assim, utilizando os mesmos instrumentos referidos anteriormente, vemos que as razões são variadas e passam por falta de motivação e interesse, problemas de comportamento e assiduidade, dificuldades financeiras da família, obrigando-os a iniciar uma vida profissional precoce, e conflitos políticos no país de origem.

Após entendermos o que ditou o seu afastamento da escola na idade dita escolar, procuramos o que os motivou a regressar. As informações encontradas são diversas e podem ser incluídas em duas grandes áreas: adquirir mais competências e sociabilizar. Dentro da primeira área, podemos incluir o gosto por estar informado, querer ler e escrever melhor, aprender mais para não se sentir deslocado em qualquer circunstância; arranjar emprego melhor e melhorar capacidades de memória. Na segunda área, incluem-se a necessidade de sair de casa e não estar tanto tempo só e conhecer pessoas diferentes, vivendo situações novas.

No início do ano lectivo 2011/2012, continuaram a formação apenas dezassete formandos do grupo inicial. Dos sete formandos que não continuaram, três desistiram por problemas de saúde,

três por questões profissionais e um por motivos pessoais. O grupo ficou assim constituído por onze elementos do sexo feminino e seis do masculino. Relativamente às nacionalidades, há um formando de nacionalidade brasileira, oito oriundos dos PALOP e oito de Portugal.

No que diz respeito às suas actividades laborais, um formando é reformado, dez estão empregados e apenas seis se encontram desempregados. As actividades dos formandos são sobretudo ligadas à construção civil (pedreiros, ajudantes e um electricista). As formandas são maioritariamente empregadas domésticas em casas particulares, à excepção de uma vigilante de crianças e outra operadora de caixa num supermercado.

Apenas cinco formandos são casados, um é divorciado e os restantes são solteiros. De notar, porém, que dos formandos solteiros cinco têm filhos, indiciando famílias monoparentais ou então uniões de facto, situações que podem funcionar como barreiras ao contacto com a instituição escolar enquanto encarregados de educação, não por desinteresse, mas por manifesta dificuldade em deslocarem-se dentro dos horários dos diferentes serviços. São notórias situações em que os formandos são os únicos adultos presentes na vida dos filhos e sozinhos têm que garantir o seu bem-estar e providenciar pelo seu sustento, havendo inclusivamente uma formanda que era obrigada a levar a filha para a escola por não ter ninguém com quem a deixar.

4.1 A mediadora do grupo de formação EFA B 3.1

Ao longo do presente ano lectivo, foram exercidas as funções de mediadora definidas pela legislação em vigor. A mediadora dinamizou as reuniões de equipa pedagógica, organizou a calendarização da formação, realizou o controlo de assiduidade dos formandos, monitorizou o seu processo de avaliação e coordenou o desenvolvimento do Tema de Vida e consequente apresentação da actividade integradora do grupo de formação em questão. Assim, a mediadora acompanhou todo o processo formativo interagindo com os formandos e formadores, participando na preparação de sessões e actividades, resolvendo questões burocráticas como a reformulação de horários de formação e substituição de formadores, sempre que necessário, e organizando espaços diferentes de formação como o Centro de Recursos Educativos e a Sala Polivalente. A mediadora tentou também conjugar esforços com os restantes órgãos da Escola, nomeadamente com os serviços administrativos. Atentando para a falta de funcionários e a sobrecarga de tarefas que sobre eles recai no final de cada ano lectivo, a mediadora, utilizando a plataforma SIGO, procedeu à certificação dos formandos que concluíram a sua formação.

Para além do que foi descrito no parágrafo anterior e no Capítulo II do presente trabalho, a tarefa de mediadora deste grupo de formação passou por potenciar a construção de laços sociais entre os formandos, os formadores e a própria mediadora, valorizando o diálogo como forma de desenvolvimento de sentimentos de auto-estima, respeito pelo outro e as suas características culturais, promovendo a inserção de todos no grupo de formação. Como já foi referido, alguns dos formandos são de origem africana e outros são oriundos do Norte do país e as diferenças culturais entre a cultura de origem e a de acolhimento podem ser vistas como elementos que dificultam o desenvolvimento de sentimentos de auto-estima, de respeito por si próprio e pelos outros, dificultando, desta forma, a inserção social dos indivíduos. Com o objectivo de promover a construção de laços sociais, valorizando o diálogo e o respeito pelo outro, promovemos, em conjunto com os restantes elementos da equipa pedagógica, momentos de convívio entre os formadores e os formandos em que estes puderam falar de si, das suas experiências de vida nos países de origem e nas dificuldades sentidas na chegada a Portugal. Estas ocasiões permitiram que cada um escutasse a história de vida dos outros colegas e encontrasse pontos em comum apesar de percursos diferentes e permitiu também a partilha de elementos culturais do local de origem tal como a música e a gastronomia. Para além de permitir um melhor conhecimento da experiência de vida de alguns formandos vindos dos PALOP, estes momentos serviram também para dar a conhecer diferentes formas de vida por parte de formandos do Norte, oriundos de famílias ligadas ao trabalho do campo, indivíduos com experiências de trabalho árduo desde a infância, que contaram aos colegas como eram realizadas algumas tarefas agrícolas naqueles tempos. Acreditamos que a aproximação e o relacionamento desenvolvido entre os formandos e a mediadora, nestes momentos, facilitaram o desempenho das suas funções, na medida em que permitiu um maior à vontade por parte dos formandos quando necessitavam de questionar algo relativo à formação e, principalmante, permitiu que se sentissem confortáveis para colocar questões de ordem pessoal.

Não esquecendo que o público-alvo destas formações está frequentemente inserido em contextos socioculturais e económicos complexos e requer dedicação e sensibilidade por parte do mediador, a sua acção permite ao formando superar condições de baixa auto-estima e desvalorização das suas capacidades. O mediador tem aqui um papel privilegiado, distinto do dos formadores, em primeiro lugar, porque não está presente nos seus diálogos a componente da avaliação e, em segundo lugar, porque consegue manter um contacto pessoal e individual com cada formando. O facto de o mediador dispor de duas horas no seu horário semanal, permite-lhe ultrapassar as funções de formador de *Aprender com Autonomia* e desenvolver uma maior interacção com cada um dos formandos individualmente, conduzindo a um conhecimento mais profundo das suas

ansiedades, dúvidas e interesses em relação à formação. A experiência tem-nos demonstrado que neste espaço os formandos acabam por ver no mediador um conselheiro, expondo por vezes problemas de ordem pessoal e profissional na expectativa de encontrarem um conselho ou somente uma palavra de incentivo.

Outra situação que ocorre repetidamente é o mediador ser procurado pelos formandos com questões legais referentes à sua situação de imigrantes em Portugal ou outras questões legais como o preenchimento de documentos vários ou questões relativas aos seus educandos, alunos na mesma escola - é recorrente os formandos colocarem questões relativas ao pedido de auxílios económicos, a matrículas, a actividades extra-curriculares e até nos pedem que sejamos intermediários entre eles e os directores de turma dos filhos. Estas questões ocorrem porque os formandos têm dificuldade em se deslocarem à escola durante o horário de funcionamento dos serviços administrativos, com funcionamento apenas diurno, e no horário de atendimento dos directores de turma dos seus filhos. Desta forma, o mediador é também um elo de ligação entre o formando, enquanto encarregado de educação, e a escola.

Quando nos deparamos com a necessidade de muitos formandos de falarem, de exporem os seus sentimentos, ânsias e angústias, compreendemos que as funções do mediador vão para além das funções técnicas e burocráticas e acabam por abarcar também funções solidárias. Paraphraseando Paulo Freire (citado por Finger e Asún, 2003, p. 80), o formador de adultos é um animador empenhado na causa das pessoas com quem trabalha. Assim, na nossa prática, procuramos afastar-nos de um modelo transmissivo e privilegiar uma prática que promova a reflexão e consequente valorização do indivíduo, contribuindo para o aumento da sua auto-estima. Se alguns formandos tinham dúvidas relativamente à formação, outros, no entanto, procuravam a mediadora por questões de carácter pessoal, como foi referido anteriormente, procurando uma opinião exterior à situação vivida e, por vezes, procurando auxílio prático em situações concretas como problemas com documentos e preenchimento de impressos. No que diz respeito às questões de ordem pessoal que nos eram colocadas, mantivemos sempre a posição de conselheiro e procuramos, através do diálogo, facilitar a reflexão sobre o problema apresentado, ajudando o formando a encontrar a solução mais indicada para si, após analisar todos os caminhos disponíveis. Consideramos que o papel do mediador não é indicar o caminho, mas sim levar cada formando a ver-se como interveniente válido e activo no processo de tomada de decisão, auxiliando-o a centrar a atenção nas opções possíveis. Tal como escreveu Jares (2002), “A tarefa do mediador não é a de um médico que cura nem a de um guru que desencanta uma solução, mas antes a de um arquitecto que cria pontes de forma solidária e desinteressada” (p.158).

4.2 Expectativas dos formandos e dos formadores

Pretendíamos recolher dados que nos permitissem entender a opinião dos formandos sobre as funções e características do mediador. Com este objectivo, foram elaborados questionários (Anexo III) respondidos pelos formandos a frequentar cursos EFA no Agrupamento de Escolas Paulo da Gama, no ano lectivo de 2011/2012. Os questionários encontram-se divididos em três partes: I) dados dos inquiridos; II) caracterização do papel do mediador ao longo do curso e III) caracterização do modo de actuar do mediador. Responderam ao questionário trinta e dois formandos, divididos por dois grupos de formação, ambos de tipologia B3, um no ano final (turma B 3.1) e outro no início da formação (turma B 3.2). No entanto, as respostas serão aqui analisadas como um todo, não considerando a distinção entre grupos de formação.

Na primeira parte do questionário, os formandos utilizaram os indicadores *nunca*, *raramente*, *por vezes* e *frequentemente* para assinalar a frequência com que consideram que o mediador “*Acompanha os formandos ao longo da sua formação*”; “*Aconselha os formandos em vários momentos e diversas situações*”; “*É porta-voz das satisfações/insatisfações dos formandos*”; “*É indiferente ao desenrolar da formação*” e “*Não compreende qual o seu papel na formação*” (Gráfico 1). Os formandos foram unânimes ao responder que frequentemente o mediador acompanha os formandos e que nunca se mostra indiferente ao desenrolar da formação. À excepção de um formando que indicou que o mediador frequentemente revela não compreender o seu papel na formação, os restantes respondem unanimemente que esta situação nunca ocorre. A maioria dos formandos, vinte e nove, considera que o mediador os aconselha com frequência, enquanto três indicam que só por vezes tal acontece. Vinte e cinco formandos consideram que o mediador age frequentemente como porta-voz das suas satisfações e/ou insatisfações; contudo, foi neste item que se verificou a maior diversidade de respostas tendo cinco formandos indicado que tal por vezes acontece, um formando assinalou que raramente acontece e um outro referiu que tal nunca acontece.

Na terceira parte do questionário, os formandos caracterizaram o modo de actuar do mediador utilizando os indicadores *nunca*, *raramente*, *por vezes* e *frequentemente* aplicados a dez características mencionadas, a saber, *conselheiro*, *atento às necessidades dos formandos*, *interessado*, *bom ouvinte*, *comunicativo*, *respeitador*, *responsável*, *paciente*, *empenhado* e *disponível* (Gráfico 2). A totalidade dos formandos que responderam ao questionário assinalaram como sendo frequentemente evidenciadas as características *interessado*, *bom ouvinte*,

respeitador, responsável, paciente e empenhado. As características de *ser conselheiro, estar disponível e atento às necessidades dos formandos* foram indicadas como ocorrendo por vezes por um formando cada uma. De registar ainda que no espaço deixado em aberto onde os formandos poderiam indicar outra característica considerada relevante, seis formandos indicaram a simpatia como sendo frequente, um formando indicou a cortesia e um outro a gentileza como ocorrendo também com frequência.

Da análise das respostas dos formandos ao questionário, depreendemos que estes consideram que o papel do mediador vai para além do aspecto mais burocrático da formação como controlar a assiduidade e dar conta do progresso de cada um. As respostas demonstram que estão conscientes do papel social do mediador, considerando-o um verdadeiro acompanhante e não um elemento externo às situações que ocorrem durante a formação. Pensamos que o facto de valorizarem características pessoais como a gentileza, simpatia e cortesia, entre outras, demonstra que consideram a relação com o mediador para além da relação formador/formando, mas veem-na como uma relação de parceria, cooperando para atingir um objectivo.

Pretendíamos também descrever e analisar a forma como os formadores e os mediadores percebem o papel do mediador de um curso EFA. Com este objectivo, foram elaborados questionários (Anexo IV) respondidos pelos formadores e mediadores a exercer funções no Agrupamento de Escolas Paulo da Gama, no ano lectivo de 2011/2012. Os questionários encontram-se divididos em três partes: I) dados dos inquiridos; II) características pessoais e profissionais do mediador e III) funções do mediador. Esta última parte encontra-se subdividida em dois pontos: A) função do mediador e sua importância na opinião do inquirido e B) opinião do inquirido sobre a forma como a figura do mediador poderá ser rentabilizada em benefício dos formandos e da equipa pedagógica. Responderam aos questionários cinco docentes a exercer funções de formadores em cursos EFA, três deles com experiência de exercício do cargo de mediador.

Relativamente à segunda parte do questionário, referente às características pessoais e profissionais do mediador, os formadores assinalavam o grau de importância por si atribuído a onze itens especificados, através dos indicadores *sem opinião, nada importante, pouco importante, importante e muito importante*. Os itens apresentados eram *“Estar disponível para formandos/formadores”, “Ser responsável”, “Ser flexível”, “Ser capaz de ouvir os outros”, “Ser capaz de identificar problemas”, “Conhecer traços culturais dominantes da população com quem trabalha”, “Ser empático na relação com os outros”, “Respeitar os outros e as suas opiniões”, “Ser*

capaz de gerir a comunicação interpessoal”, “Estar motivado para o que faz” e “Ser perseverante” (Gráfico 3).

Dos itens indicados, todos os formadores consideram muito importante estar disponível para os formandos e restantes membros da equipa pedagógica, ser responsável na execução de todas as tarefas inerentes ao cargo de mediador, ser flexível, ser capaz de ouvir os outros e de identificar problemas, respeitar as opiniões dos outros e saber gerir a comunicação interpessoal. Por sua vez, o tópico “conhecer traços culturais dominantes da população com quem trabalha” foi considerado importante por dois formadores e muito importante pelos outros. O aspecto da empatia estabelecida na relação com os outros foi considerada pouco importante por um formador e muito importante pelos demais. A motivação para as funções desempenhadas pelo mediador foi considerada importante por um formador, sendo considerada muito importante pelos outros e o aspecto da perseverança foi entendido como importante por dois formadores, sendo muito importante para os restantes.

Na terceira parte do questionário, referente às funções do mediador, no ponto A, os formadores indicavam, por ordem decrescente de importância, aquelas que consideram ser as principais funções do mediador de um curso EFA. Nas respostas a este ponto, a maioria dos formadores indica como tendo maior importância as funções do mediador referenciadas na legislação. Assim, os formadores dão grande importância às funções de âmbito burocrático e prático como a integração dos formandos, a dinamização de reuniões com a equipa pedagógica, estabelecer a ligação aos diferentes órgãos da escola como os serviços administrativos e a direcção, delinear o plano de formação, controlar a assiduidade dos formandos e informá-los dos seus progressos a nível das aprendizagens e ajudá-los a adquirir métodos de organização, aqui já em referência clara ao trabalho desenvolvido como formador do módulo *Aprender com Autonomia*. No entanto, dois formadores, um dos quais com experiência de mediador, indicam o acompanhamento pessoal e social dos formandos como a função mais importante do mediador. Outras funções do mediador, destacadas pelos formadores, estão mais ligadas a aspectos sociais. Assim, um dos formadores menciona o “acompanhamento humanístico aos formandos, orientando-os, se necessário, na gestão das suas prioridades de vida e na compatibilização dos seus diferentes papéis pessoais e sociais, com vista ao êxito da sua formação” como a segunda mais importante função do mediador. Outro aspecto referido por dois formadores é o papel do mediador em dinamizar um ambiente de cooperação e incentivo mútuo entre os elementos da equipa pedagógica.

No ponto B da terceira parte do questionário, pretendia-se recolher sugestões a fim de rentabilizar a figura do mediador em benefício dos formandos e da equipa pedagógica. Todos os formadores

indicaram unanimemente que o mediador deveria ser formador do grupo, para além do módulo de *Aprender com Autonomia*. Na opinião dos formadores, o mediador demora mais tempo a estabelecer ligação com os formandos e, no final do referido módulo, acaba por perder alguma proximidade com o grupo. As vantagens do mediador ser também formador de outra área de competência passam por lhe conferir maior percepção dos problemas e possíveis resoluções; mais tempo com o grupo de formação contribuiria também para desenvolver um maior e mais aprofundado conhecimento de cada formando enquanto indivíduo, um melhor entendimento das suas necessidades e, conseqüentemente, um melhor acompanhamento a cada um. Neste sentido, um formador propôs também uma maior disponibilidade no horário do mediador para o contacto com os formandos uma vez que, frequentemente, as duas horas lectivas do mediador destinadas a acompanhar os formandos são coincidentes com as horas de formação, levando à interrupção das actividades.

Das respostas a estes questionários podemos concluir que os formadores percebem as funções práticas e burocráticas do mediador como sendo importantes, até porque profissionalmente são o espelho do seu bom desempenho, mas não descaram o aspecto social das suas funções. Assim, valorizam aspectos comunicacionais como ser capaz de ouvir os outros e saber gerir a comunicação interpessoal, bem como outros ligados à gestão de laços sociais, estar disponível, ser empático e respeitar os outros e as suas opiniões. De salientar também o facto de alguns formadores assinalarem como importante a função do acompanhamento não só pedagógico, mas também social dos formandos e de considerarem igualmente importante o ambiente salutar de partilha de experiências e conhecimentos entre os elementos da equipa pedagógica. De facto, as experiências partilhadas e, sobretudo, a reflexão crítica sobre as mesmas, são encaradas como forma de construir conhecimento e aperfeiçoar práticas, ajustando o trabalho de “bricoleur” com que podemos comparar o trabalho do formador.

4.3 Delinear estratégias de acompanhamento dos formandos e dos formadores

A importância dos cursos EFA e os aspectos inovadores que trouxeram à educação de adultos em Portugal são inquestionáveis. Contudo, a sua aplicação prática deparou-se com algumas dificuldades já abordadas neste trabalho, o que levou à elaboração de estudos de avaliação onde se indicam sugestões para uma maior eficiência na execução destes cursos. Cavaco (2009) refere um destes estudos, o Relatório Nacional sobre os cursos EFA, elaborado por Maria do Loreto Couceiro e Tomás Patrocínio (2002), onde se sugere um maior investimento no acompanhamento

dos adultos e a participação de toda a equipa pedagógica num trabalho conjunto de recolha de informação sobre cada formando, que conduza à definição de um percurso formativo individualizado. Os mesmos autores recomendam a reflexão sobre as práticas a nível individual e em equipa que deve também ser mobilizada para a construção de soluções adequadas individualmente a cada formando. Na opinião dos autores, deverão ser tomadas medidas no sentido de fixar a equipa pedagógica para rentabilizar a experiência adquirida. No entanto, o colocar em prática desta sugestão é dificultada pela colocação tardia dos professores e pela instabilidade do corpo docente em muitas escolas. Na nossa opinião, outro aspecto que, não dependendo da gestão das escolas, dificulta a correcta organização dos grupos de formação e o conhecimento prévio que os formadores deveriam ter dos formandos antes do início da formação é a autorização muitas vezes tardia dos grupos de formação, não levando em linha de conta a distribuição de serviço que tem que ser feita atempadamente para a elaboração dos horários. Este constrangimento leva a que por vezes formadores experientes tenham que ter outro serviço lectivo distribuído, não permitindo, assim, a continuidade de trabalho da equipa pedagógica. De facto, consideramos da máxima importância existir uma conjugação de esforços entre a tutela e as escolas no sentido de melhor organizar os tempos das formações de acordo com os calendários escolares a que estamos sujeitos, respeitando a existência de equipas com vasta experiência na formação de adultos, para que o sucesso destes cursos e dos formandos seja continuado.

Com base na nossa experiência enquanto mediadora e formadora, sugerimos ainda que o mediador exerça funções de co-docência na área de competência de Cidadania e Empregabilidade como forma de obter um conhecimento mais profundo dos formandos e das suas necessidades individuais e, simultaneamente, permitir um trabalho individualizado junto dos formandos, cooperando com o formador na dinamização das actividades. A escolha desta área para o exercício da co-docência prende-se com as características específicas da área que se pretende seja transversal às restantes e seja a força impulsionadora do Tema de Vida. Nesta área pretende-se que os formandos evidenciem conhecimentos, adquiridos ao longo das suas experiências de vida, reveladores de competências integradoras das dimensões saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes). Existindo prováveis défices na dimensão saber, os formadores devem articulá-los com os objectivos da formação, operacionalizando-os com as outras duas dimensões, isto é, com as experiências de vida dos formandos. Sabendo-se das dificuldades muitas vezes sentidas pelas equipas pedagógicas em tornar evidentes os conhecimentos adquiridos pelos formandos ao longo da vida, consideramos que a prática de co-docência pelo mediador nesta área traria benefícios pois a presença de mais um formador nas sessões com os formandos permitiria delinear estratégias de formação

individualizadas, de acordo com as necessidades dos formandos e com as suas experiências de vida e, acreditamos, seria muito vantajoso para o êxito dos formandos nesta área da sua formação. A esta sugestão não é também alheia a recente indicação da tutela de que os grupos de formação nos cursos EFA deverão ter entre vinte e seis a trinta formandos. Certos de que estas indicações não nos auxiliam a prosseguir os objectivos de formação individualizada e reconhecimento dos conhecimentos adquiridos com que inicialmente os cursos foram criados, acreditamos que a prática da co-docência seria, assim, de grande auxílio ao bom desempenho dos formadores e dos formandos.

A experiência de co-docência foi já exercida por nós, ainda que informalmente, como forma de auxiliar o formador da área no desenvolvimento de actividades no âmbito do Tema de Vida a integrar a apresentação da actividade final. Esta actividade está, aliás, de acordo com o mencionado pela tutela ao referir que o mediador deve ter um papel activo no delinear do desenho global, na definição das questões geradoras e no planeamento da actividade integradora. Outra vantagem desta experiência foi o facto de permitir à mediadora dialogar com os formandos no contexto da sessão de formação, acompanhá-los ao longo de algumas actividades, percepção algumas das suas dificuldades e motivá-los na procura de respostas às questões colocadas. Este trabalho de parceria permite também o diálogo entre o mediador e os formadores, promovendo a entre-ajuda na preparação e execução de algumas actividades.

Outra sugestão, baseada na experiência deste último ano como mediadora em que fomos confrontados com questões legais colocadas por alguns formandos imigrantes, será a criação de um gabinete de atendimento dirigido aos formandos e à comunidade local, em parceria com os serviços do Espaço Cidadania da Câmara Municipal do Seixal, em estreita colaboração com o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) que promove já estas actividades nalgumas escolas, em áreas caracterizadas por comunidades de imigrantes. No presente ano lectivo, promovemos acções de formação com este organismo, através dos serviços da Câmara Municipal do Seixal mencionados anteriormente, com o objectivo de incentivar um maior entendimento das particularidades da população imigrante e sensibilizar os serviços para as suas necessidades e/ou dificuldades. Consideramos que estas parcerias, promovendo o trabalho conjunto de várias entidades, tornam possível o acompanhamento e a integração dos indivíduos na sociedade que os acolhe.

Ao longo deste ano lectivo, pudemos também constatar as dificuldades que muitos formandos sentem em conseguir acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, muitas vezes alunos da mesma escola. O horário dos serviços administrativos não contempla os alunos destes cursos,

a funcionar em regime pós-laboral. Desta forma, sempre que necessitam tratar de algum documento relativo a eles próprios ou aos seus filhos, ou de contactar com um director de turma, veem-se na obrigação de faltar ao emprego, o que nem sempre é possível ou bem visto pelas entidades empregadoras. O que acontece muitas vezes é recorrerem ao mediador para que este possa servir de interlocutor junto dos serviços ou do professor em causa. Por vezes, para além da dificuldade dos horários disponibilizados, constatamos que alguns formandos estão também distantes da linguagem utilizada no meio escolar e, apesar de terem contactado com os directores de turma, recorrem igualmente ao mediador para que este lhes explique algum documento ou situação com que se defrontam. Desta forma, a fim de minimizar estes constrangimentos, propomos o trabalho conjunto entre os mediadores dos cursos EFA e os coordenadores de directores de turma, promovendo a partilha de informação sobre legislação geral e casos particulares referentes a alunos filhos de formandos, bem como promover a função do mediador como porta-voz entre os formandos/encarregados de educação e os directores de turma e vice-versa. Estamos convictos que, deste modo, estaríamos a contribuir para uma melhor integração dos alunos no meio escolar, com o devido acompanhamento por parte dos seus encarregados de educação que, por sua vez, não se sentiriam embaraçados por apresentarem algumas dificuldades no domínio da linguagem utilizada ou no cumprir de procedimentos administrativos relativos à vida escolar dos seus filhos. Assim, mais uma vez, o mediador estaria também a fomentar a integração dos formandos na comunidade, mas também a desenvolver os seus sentimentos de auto-estima ao compreender que pode ser actor na sua vida, solucionando as situações que surgem. Ao longo da nossa experiência enquanto mediadora, este tem sido o nosso esforço e a partilha de informação entre os formandos e os directores de turma, tem provado ser muito positiva. Temos ajudado a clarificar situações em que o director de turma encara o encarregado de educação como alguém ausente e desinteressado e, por outro lado, temos contribuído para que os formandos compreendam a importância de serem intervenientes em todo o processo educativo dos filhos, ajudando a cumprir prazos no preenchimento e apresentação de documentos, informando das datas das reuniões e esclarecendo sobre o conteúdo de algumas informações enviadas pelos alunos e que nem sempre são bem compreendidas por eles.

Relembrando o conceito de “passador”, utilizado por Josso (2008) para ajudar a definir o papel do formador de adultos, consideramos que também o mediador é um passageiro, acompanhando os formandos durante um determinado período de tempo, ajudando-o a percorrer o seu caminho ao longo da formação, após a qual, deve permitir que escolha a direcção a tomar. Acreditamos que as sugestões que aqui deixamos, algumas também apresentadas pelos formadores que responderam ao questionário por nós elaborado, contribuem para o bom desempenho profissional

dos formadores e dos mediadores, tendo sempre em vista o sucesso daqueles com quem trabalhamos, lado a lado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de projecto aqui apresentado dividiu-se em três dimensões. A primeira prendia-se com a análise e conseqüente reflexão sobre o percurso profissional de modo a compreender o processo de formação ocorrido ao longo do mesmo. A segunda consistiu em elaborar um discurso sobre o domínio da Educação de Adultos tendo por base um conjunto de referências teóricas. A terceira dimensão pretendia a realização de uma incursão empírica centrada na prática profissional da autora.

A narrativa biográfica baseada na identificação de momentos-charneira do nosso percurso profissional e conseqüente reflexão sobre as experiências e práticas vivenciadas enquanto professora e formadora de adultos, realizada no âmbito deste trabalho, permitiu-nos compreender como as experiências contribuíram para o nosso saber-fazer, permitindo-nos maior capacidade de adaptação a novas situações, utilizando ou modificando os conhecimentos anteriormente adquiridos. Outro aspecto interessante decorrente da elaboração desta narrativa foi o compreender como a localização das escolas, o seu contexto sócio-económico, e as pessoas com quem nos cruzamos ao longo dos anos, contribuíram também para a construção do nosso património de conhecimentos. Assim se confirma, uma vez mais, a Teoria Tripolar da Formação de Gaston Pineau (1988), segundo a qual o indivíduo aprende consigo próprio (auto-formação), com os outros (hetero-formação) e com o contexto (eco-formação).

As “práticas sistematizadas de reflexão” (Canário, 2008, p.18) tornam-se tão necessárias quanto o desejo de melhorar as práticas profissionais, pois a análise e reflexão sobre o caminho já percorrido ajudam-nos a encarar novas situações e, conseqüentemente, a alargar o nosso património de saber-fazer. De facto, constatamos que os professores/formadores aprendem enquanto ensinam e aprendem ao partilhar experiências com os seus pares. Lembrando Paulo Freire citado por Canário (2008, p. 142), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa”.

Pretendeu-se que esta reflexão sobre as práticas profissionais fosse conceptualmente enquadrada numa perspectiva teórica da educação de adultos. Deste modo, analisámos a evolução deste domínio a partir da leitura da bibliografia indicada e abordámos os conceitos de educação e formação, de pedagogia e andragogia, analisámos criticamente o modelo escolar e tentámos evidenciar a importância da experiência e do seu reconhecimento como pontos fulcrais da educação de adultos. De facto, ao contrário do modelo escolar, a aprendizagem de adultos engloba a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o conjunto de processos de aprendizagem informais ocorridas no meio envolvente, relevando as experiências práticas do sujeito, aliás, a experiência é condição indispensável para que ocorra aprendizagem. Assim, a

formação experiencial centra-se em processos de aquisição de saberes com origem na globalidade de vida das pessoas (associados à modalidade de educação informal), por contacto directo com uma situação, com possibilidade de acção ou intervenção no sucedido, seguida de análise e reflexão sobre o sucedido, ainda que inconsciente. Tal como afirma Josso (2008) “a formação não é senão experiencial. Se não for experiencial, não há formação. Pode haver informação, mas não há formação. Todas as histórias de vida contam que houve formação apenas quando houve experiência. Experiência implica uma dimensão afectiva, implica uma reflexão sobre o que foi vivido” (p.123). Na nossa opinião, a valorização da experiência foi um dos maiores contributos do domínio da educação de adultos para a educação em geral. Enquanto professora/formadora sempre nos preocupamos em trazer para as aulas/sessões de formação as experiências tidas pelos alunos/formandos para trabalhar os conteúdos propostos a partir delas. Parece-nos enriquecedor poder mostrar, sobretudo aos formandos adultos, que as suas experiências de vida lhes proporcionaram já conhecimentos, aprendizagens não feitas na escola, mas ainda assim válidas e que contribuem para a construção do conjunto dos seus saberes. Contudo, acreditamos que mesmo na educação de jovens a experiência pessoal deve ser privilegiada bem como a possibilidade de os aprendentes usarem os conhecimentos obtidos em situações da sua vida quotidiana. Aos professores, ou aos formadores, “cabe-lhes igualmente estruturar ou reconceptualizar os saberes peritos ou sábios para os tornar assimiláveis, dar visibilidade a tudo o que faz com que aprender tome corpo e sentido” (Caspar, 2007, p. 88). Aliás, estamos em crer que a desmotivação, tantas vezes focada pelos professores, seria minimizada se os alunos fossem encarados como actores da sua própria aprendizagem e não apenas a “matéria-prima” (Canário, 2005, p. 148) com que os professores trabalham. A interacção entre professores e alunos enquanto actores sociais é de tal forma relevante que “as práticas dos professores podem ser influenciadas pelos alunos, e estas podem transformar-se num apoio para a implantação e desenvolvimento de determinadas inovações” (Canário, 2005, p. 151).

No âmbito deste trabalho, pretendemos também reflectir sobre o papel do formador de adultos, figura descrita, por exemplo, como mestre e passador. Entendemos que este último termo é aquele com que mais identificamos a nossa prática profissional de formadora de adultos: alguém atento às necessidades do outro, não detentor de todo o conhecimento, mas um facilitador na busca do caminho para a solução procurada. Compreendemos, pela análise do nosso percurso profissional, bem como pelas leituras realizadas, que as práticas educativas dos professores e dos formadores não são tão distintas quanto se poderia pensar. Esta proximidade de práticas deve-se principalmente ao facto do professor/formador se adaptar e transportar as aprendizagens de umas práticas para as outras. Na tentativa de responder a novos desafios propostos por novas

metodologias e um público-alvo tão distinto como os adultos, muitas vezes o formador acaba por articular os três modos de trabalho pedagógico definidos por Marcel Lesne (Canário, 2008, pp. 124-125). Desta forma, os modos de trabalho pedagógico do tipo transmissivo, do tipo incitativo de orientação pessoal e o do tipo apropriativo acabam por estar todos presentes na forma de actuar dos formadores, ainda que reconheçamos que o primeiro não contribui para uma relação de aprendizagem recíproca entre formandos e formadores, o que, na nossa opinião, deveria acontecer. Os outros dois modos referidos encaram já o formando como sujeito da sua própria formação, com um papel activo a desempenhar, “como um agente social, o que significa que são tomados em consideração os efeitos das relações sociais reais, em todos os momentos e aspectos da formação” (Canário, 2008, p. 125). Contudo, mais uma vez, defendemos que o mesmo se deve aplicar na educação de jovens. Com efeito, tanto o professor, figura mais associada ao modelo escolar, como o formador, enquanto profissionais de educação, procuram contribuir para a mudança de quem aprende, promovendo e orientando o seu acesso à informação. No entanto, não podemos deixar de referir as condicionantes, mais sentidas pelo professor do que pelo formador, dos programas estabelecidos pela tutela, quase sempre baseados na repetição de informação desarticulada com as experiências e interesses dos aprendentes. Nas escolas, cabe ao professor desenvolver uma atitude de “escuta” (Canário, 2008, p. 139) em relação aos alunos no sentido de analisar, alterar e/ou inovar metodologias na sua prática profissional.

Na sequência da reflexão sobre o percurso profissional até ao momento, surgiu-nos a questão da mediação de cursos EFA, a nossa prática profissional mais recente. Assim, abordamos, em primeiro lugar, a noção de mediação como prática frequente em várias áreas da sociedade. Concluimos que, estando inicialmente mais interligada com o Direito, a noção de mediação se associa frequentemente à resolução de conflitos. No entanto, ela tem sido utilizada noutras áreas e, sobretudo na sua ligação à educação, tem adquirido traços de gestão de relações sociais. Desta forma, o mediador é entendido como um “facilitador”, acompanhando os formandos no seu percurso formativo e auxiliando-os na sua integração no grupo de formação e na comunidade.

A análise deste domínio específico da prática profissional enquanto formadora e mediadora de cursos EFA, tinha como principais objectivos identificar o papel e as funções atribuídas ao mediador e perceber a forma como este é visto pelos formandos e pela restante equipa pedagógica, com a finalidade de delinear estratégias que o possam tornar mais dinâmico e presente junto dos formandos e dos formadores. Apesar de as competências do mediador estarem claramente definidas na legislação que regulamenta a organização dos cursos EFA, na prática

pensamos que o seu desempenho e participação activa, após a finalização do módulo *Aprender com Autonomia*, poderiam ser rentabilizados de forma mais proveitosa para os formandos bem como para os formadores que constituem a equipa pedagógica. Desta forma, após analisarmos a legislação e outros documentos produzidos pela tutela, concluímos que estes documentos dão maior ênfase ao desempenho burocrático de várias funções do mediador, relegando para plano inferior um papel de cariz mais social que, na prática, sabemos que o mediador desempenha. Por ser uma área relativamente recente, a mediação e o papel do mediador pareceram-nos áreas de estudo interessantes e mais abrangentes do que por vezes se verifica.

Na caracterização do Agrupamento de Escolas Paulo da Gama e do grupo de formação do qual somos a mediadora, foi interessante analisar as razões que trouxeram estes adultos de volta à escola. A par da vontade de adquirir mais competências, sobretudo ao nível da leitura e da escrita, surgia também a necessidade de sociabilizar. Compreendemos, assim, a necessidade de fomentar espaços de convívio entre formandos e formadores que permitam a criação de laços sociais salutareos e propiciadores à própria aprendizagem, bem como de proporcionar aos formandos espaços de diálogo quando evidenciam uma enorme necessidade de serem escutados. Assim, ao longo da nossa prática de mediadora, houve a preocupação de cumprir todos os requisitos legais e formais da função, mas também é inegável a preocupação em responder a estas solicitações dos formandos. Aliás, da análise feita dos questionários respondidos pelos formandos (gráficos 1 e 2) e pelos formadores (Gráfico 3), depreendemos que esta não é apenas uma preocupação nossa, mas generalizada. Não só os formandos esperam do mediador a disponibilidade em escutar e aconselhar, como os próprios formadores/mediadores já se habituaram a desempenhar essas funções que um formador designou por “humanitárias”.

O projecto proposto neste trabalho foi baseado na nossa experiência enquanto mediadora e na opinião expressa dos restantes formadores/mediadores nos questionários a que responderam. Assim, propusemos um exercício de co-docência na área de competência de Cidadania e Empregabilidade, o que permitiria um maior acompanhamento individualizado aos formandos, pois o número de formandos por grupo dificulta esta prática prevista na génese dos cursos EFA.

Propusemos também a criação de um espaço em parceria com o Espaço Cidadania e colaboração com o ACIDI com o objectivo de dar resposta a muitas solicitações de formandos imigrantes que por vezes se defrontam com dificuldades na sua legalização ou outras. Este espaço estaria também aberto à comunidade local, sendo assim uma mais-valia não só para o público escolar, mas para todos aqueles que dele necessitassem. Por fim, propusemos um trabalho conjunto entre os mediadores e os directores de turma, procurando minimizar algumas dificuldades sentidas

pelos formandos/encarregados de educação em acompanhar o percurso escolar dos seus filhos. Estas duas últimas propostas visam a integração social do formando na vida comunitária, no cumprimento dos seus papéis de cidadão, trabalhador e encarregado de educação.

Estamos conscientes das dificuldades daquilo a que nos propomos, mas temos a vantagem de já o termos colocado em prática e termos constatado que, com um esforço conjunto, podemos contribuir para práticas inovadoras e bem sucedidas, promovendo o bem-estar social dos formandos e concretizando o que foi expresso por Pierre Caspar (2007): “melhorar as relações de cada um com o conhecimento, é enriquecer as entidades individuais e colectivas e, assim, o próprio exercício da cidadania” (p. 94).

Referências Bibliográficas

- Aguiar, M. (2009). Os Processos Pedagógicos e Comunicacionais em Mediação no Contexto da Formação de Adultos. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 333-347). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, H. N. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In A. M. Simão, A. P. Caetano, & I. Freire, *Tutoria e Mediação em Educação* (pp. 115-128). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). Aprender Sem Ser Ensinado. A importância estratégica da educação não formal. *Conselho Nacional de Educação. A Educação em Portugal (1986 - 2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos, Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm - Novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 87-94. Consultado em Setembro , 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados, Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Correia, J. A. (2008). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.
- Costa e Silva, A. M., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T., & Ferreira, A. S. (2002). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação* , pp. 119-151.
- Fernández, F. S. (2008). Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa - Formação.
- Finger, M. e Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada, Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissões e de novos perfis profissionais. In Costa e Silva, A.M & Moreira, M. A. (Org.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa Perspectivas Teóricas e Práticas*. (pp. 41-46). Porto: Areal Editores.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito - Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições ASA.

Josso, M. C. (2008). Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir Mudanças. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.

Leitão, J. A. (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos - Orientações para a Acção*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional, Ministério da Educação.

Lima, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.

Organização das Nações Unidas para a Educação (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*.

Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Torremorel, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos-Sousa, J. (2002). *O que é Mediação*. Lisboa: Quimera.

Legislação Consultada

Despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 Novembro - regulamenta a criação de Cursos EFA com dupla certificação escolar e profissional.

Despacho nº 15 187/2006, de 14 de Julho - regulamenta o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades nos estabelecimentos de ensino e aplica-se aos cursos EFA relativamente às habilitações das equipas pedagógicas.

Despacho nº 17 342/2006, de 28 de Agosto - estabelece as condições para a atribuição de crédito horário às escolas, relativo às funções de profissional de RVC e mediador de Cursos EFA.

Despacho nº 26 401/2006, de 29 de Dezembro – introduz alterações no funcionamento dos cursos EFA.

Despacho nº 11 203/2007, de 8 de Junho – define as orientações aplicáveis aos Centros Novas Oportunidades e às entidades formadoras dos cursos EFA, nomeadamente no que respeita às competências dos membros das equipas técnico-pedagógicas e às habilitações para a docência dos formadores.

Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho - define o regime jurídico dos Cursos EFA de nível básico e secundário de níveis 1 e 2 de formação profissional.

Portaria nº 230/2008, de 7 de Março - revoga a Portaria n.º 817/2007 e define o regime jurídico dos Cursos EFA.

Despacho nº 3447/2010, de 24 de Fevereiro – regulamenta a atribuição de certificação aos formandos que frequentaram, sem terem concluído, os cursos de educação e formação de adultos.

Portaria nº 612/2010, de 3 de Agosto – aprova os modelos de certificados e diplomas obtidos no âmbito dos processos de qualificação de adultos e estabelece que a emissão daqueles certificados e diplomas deve ser realizada através do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

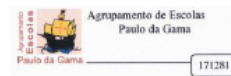
Portaria nº 711/2010, de 22 de Outubro – altera a Portaria nº 230/2008 que define o regime jurídico dos Cursos EFA.

Portaria nº 283/2011, de 24 de Outubro – segunda alteração da Portaria nº 230/2008 que define o regime jurídico dos Cursos EFA.

Despacho nº 334/2012, de 11 de Janeiro – altera normas ao nível da organização e desenvolvimento dos cursos EFA.

ANEXOS

Anexo 1- Ficha do Participante



ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS PAULO DA GAMA
CURSOS EFA - Ano Letivo 11/12

FICHA DO PARTICIPANTE

Nome _____

Residência _____

Data de Nascimento ____/____/____ Idade (____ Anos)

Habilitações Escolares _____

Percurso Formativo

(Escolas, cursos, ações de formação frequentadas)

Data	Nível de Escolaridade	Escola	O que mais me agradou	O que mais me desagradou

Saí da escola porque _____

Outras formações

Data	Curso/Ação de Formação	Instituição	Mudanças introduzidas na vida e na profissão

Percurso Profissional (profissões e atividades exercidas)

Na minha primeira experiência de trabalho eu fazia _____

Outras Experiências Profissionais _____

Recordações

Positivas	Negativas	O que eu aprendi e conservo até hoje

Estou aqui porque _____

O que eu espero é _____

Tenho dúvidas sobre _____

Desejo _____

Atividades Sociais

Associação, Coletividade ou Grupo	O que aprendi e conservo até hoje
Associações Desportivas	
Associação Religiosa	
Paróquia	
Grupo Recreativo	
Outra	

Anexo 2 – Entrevista aos Formandos



ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS PAULO DA GAMA CURSOS EFA - Ano Letivo 11/12

ENTREVISTA

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Há quantos anos deixou de estudar?

1.1. Porque razão? _____

2. Onde realizou os últimos estudos?

3. Quais são as suas habilitações?

4. Qual é a sua ocupação principal?

4.1. Onde? _____

5. É casado/a? _____ Tem filhos? _____ Quantos? _____ Estudam? _____

6. Outras experiências profissionais:

7. Como teve conhecimento deste curso?

8. Quais são os seus objetivos ao frequentar este curso?

9. Que tema de vida gostaria de ver abordado no curso?

Obrigado.

Anexo 3 – Questionário aos Formandos

QUESTIONÁRIO - Formandos

“Caracterização do mediador e do seu papel num curso EFA”

Finalidade do questionário

O objectivo do presente questionário consiste em recolher dados sobre a opinião dos formandos de um curso EFA sobre as funções do mediador e das suas características no âmbito de um trabalho de projecto destinado à elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, a apresentar à Universidade de Lisboa. Procurar-se-á descrever e analisar as funções do Mediador de um Curso EFA e as suas características pessoais e profissionais, do ponto de vista dos formandos.

Este questionário dirige-se a todos os formandos a frequentar um curso EFA na Escola Básica 2,3 Paulo da Gama, no presente ano lectivo.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais e destinadas apenas ao fim referido.

Agradecemos a sua colaboração.

Questionário

I – Dados dos inquiridos

1. Idade _____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Profissão _____

II – Caracterização do papel do(a) Mediador(a) ao longo do Curso:

Assinale 1, 2, 3 ou 4, de acordo com a sua opinião.

1 – Nunca	2 – Raramente	3 – Por vezes	4 - Frequentemente
-----------	---------------	---------------	--------------------

	1	2	3	4
Acompanha os formandos ao longo da sua formação.				
Aconselha os formandos em vários momentos e diversas situações.				
É porta-voz das satisfações/insatisfações dos formandos.				
É indiferente ao desenrolar da formação.				
Não compreende qual o seu papel na formação.				

III – Caracterização do modo de actuar do(a) Mediador(a):

Assinale 1, 2, 3 ou 4, de acordo com a sua opinião.

1 – Nunca	2 – Raramente	3 – Por vezes	4 - Frequentemente
------------------	----------------------	----------------------	---------------------------

	1	2	3	4
Conselheiro				
Atento às necessidades dos formandos				
Interessado				
Bom ouvinte				
Comunicativo				
Respeitador				
Responsável				
Paciente				
Empenhado				
Disponível				
Outra Qual? _____				

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 4 – Questionário aos Formadores

QUESTIONÁRIO – Formadores/Mediadores

“Caracterização do mediador e do seu papel num curso EFA”

Finalidade do questionário

O objectivo do presente questionário consiste em recolher dados sobre a opinião dos formadores e/ou mediadores de um curso EFA sobre as funções do mediador e das suas características no âmbito de um trabalho de projecto destinado à elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, a apresentar à Universidade de Lisboa. Procurar-se-á descrever e analisar a forma como os formadores e os mediadores percebem o papel do mediador de um Curso EFA.

Este questionário dirige-se a todos os formadores e mediadores a exercer funções na Escola Básica 2,3 Paulo da Gama, no presente ano lectivo.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais e destinadas apenas ao fim referido.

Agradecemos a sua colaboração.

Questionário

I – Dados dos inquiridos

1. Idade _____ 2. Sexo: Masculino Feminino

3. Funções desempenhadas no Curso EFA _____

II – Características pessoais e profissionais do Mediador

Dos itens abaixo listados, assinale o grau de importância que atribui a cada um no exercício das funções de mediador:

1 – Sem opinião	2 – Nada importante	3 – Pouco importante	4 - Importante	5 – Muito importante
-----------------	---------------------	----------------------	----------------	----------------------

	1	2	3	4	5
Estar disponível para os formandos e restantes membros da equipa pedagógica.					
Ser responsável.					
Ser flexível.					
Ser capaz de ouvir os outros.					
Ser capaz de identificar problemas.					
Conhecer traços culturais dominantes da população com quem trabalha.					

Ser empático na relação com os outros.					
Respeitar os outros e as suas opiniões.					
Ser capaz de gerir a comunicação interpessoal.					
Estar motivado para o que faz.					
Ser perseverante.					
Outra Qual? _____					

III – Funções do Mediador

A - Na sua opinião, quais são as principais funções do mediador de um curso EFA? Indique-as por ordem decrescente de importância.

1 – _____

6 – _____

2 – _____

7 – _____

3 – _____

8 – _____

4 – _____

9 – _____

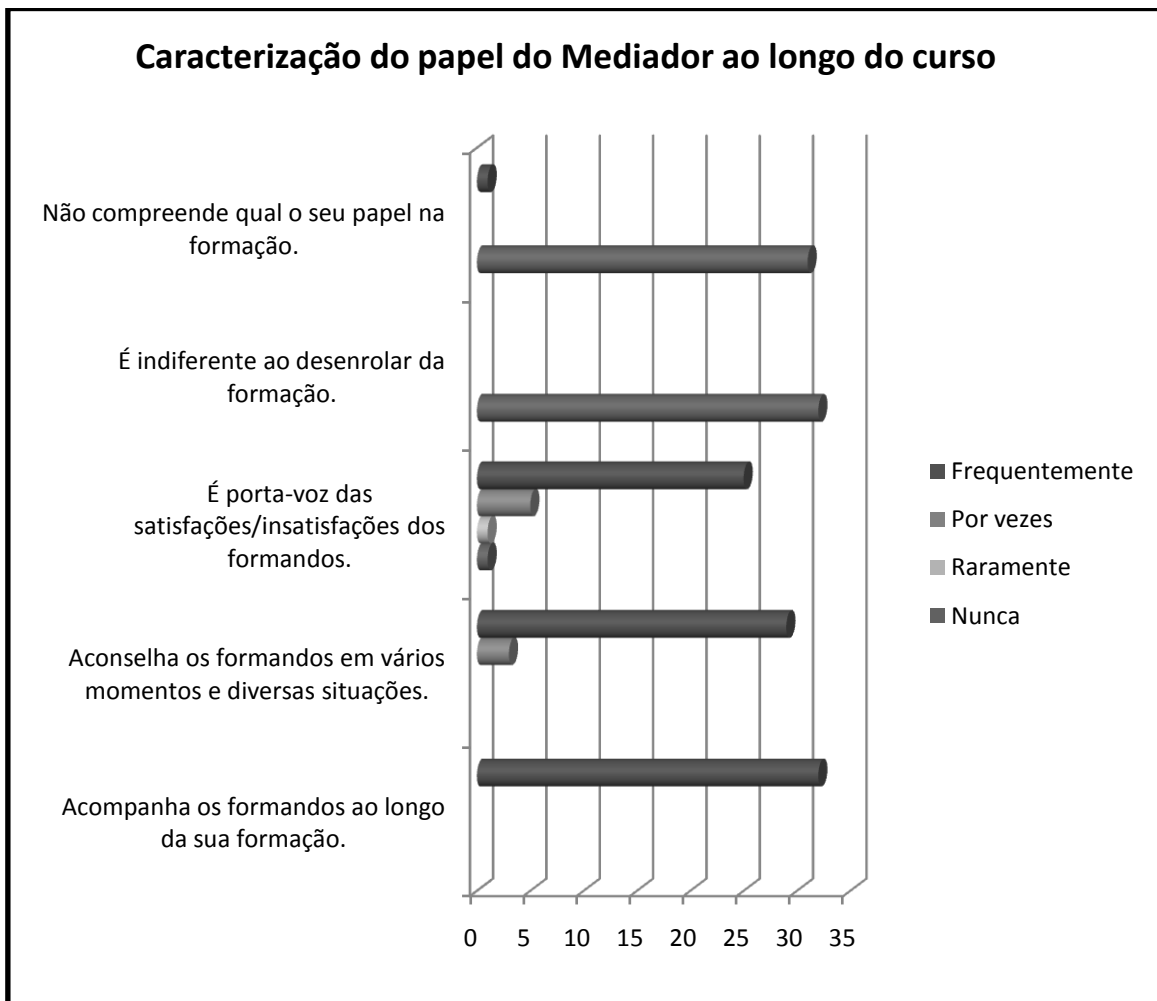
5 – _____

10 – _____

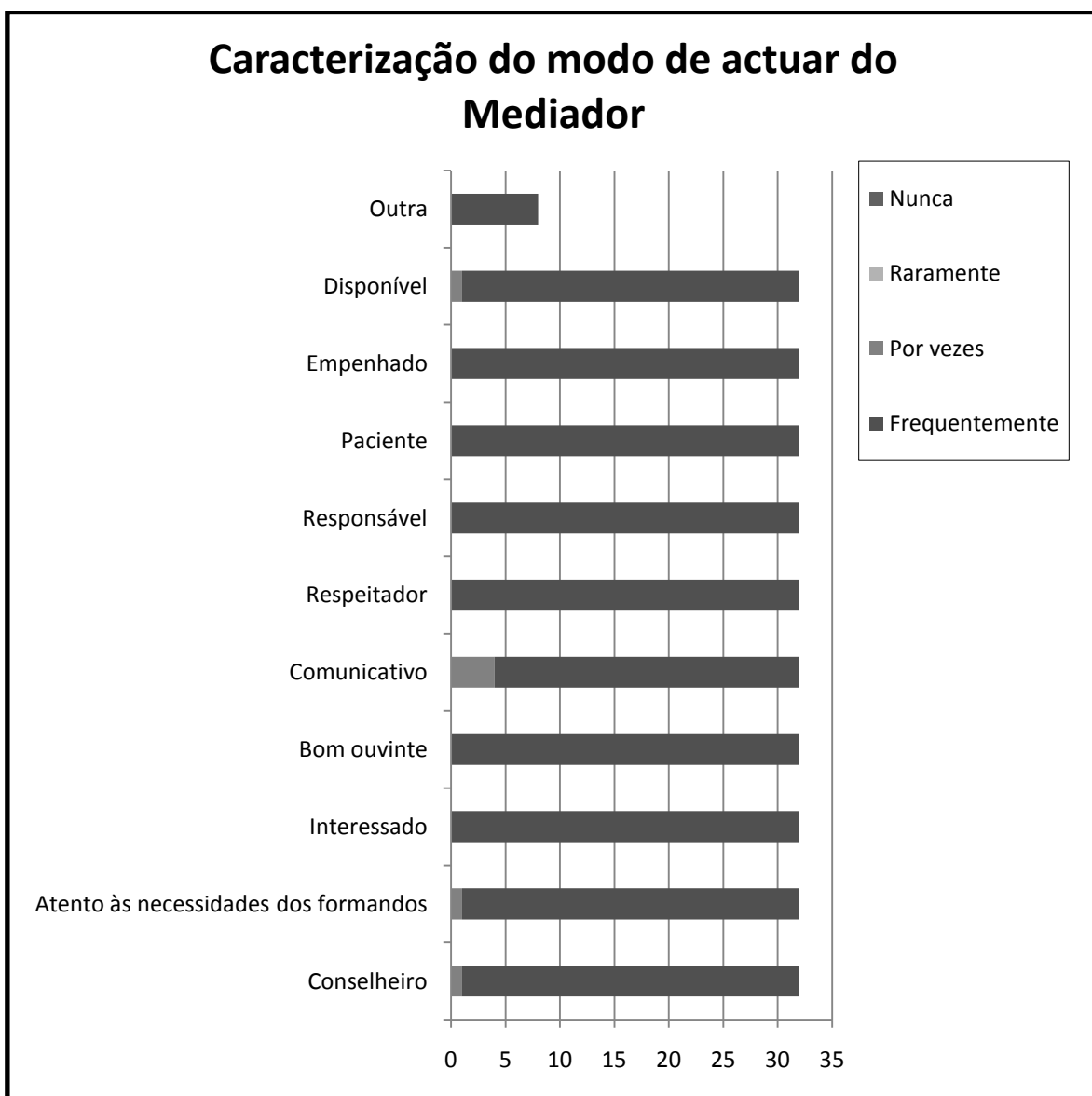
B – De acordo com o seu ponto de vista, como considera que as funções de mediação poderiam ser rentabilizadas em benefício dos formandos e da equipa pedagógica?

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 5 – Gráfico 1



Anexo 6 – Gráfico 2



Anexo 7 – Gráfico 3

