



employment & inclusion

FORMAÇÃO E INCLUSÃO
EDUCAÇÃO DE ADULTOS
E EXPERIÊNCIAS PARA A EMPREGABILIDADE
Atas da Conferência Internacional

TRAINING AND INCLUSION
ADULT EDUCATION
AND EXPERIENCES FOR EMPLOYMENT
Proceedings of the International Conference

Glória Bastos | Rosa Sequeira | Javier Fombona [orgs.]

FICHA TÉCNICA

Título:

FORMAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO DE ADULTOS E EXPERIÊNCIAS PARA A EMPREGABILIDADE.
Atas da Conferência Internacional

Title:

TRAINING AND INCLUSION. ADULT EDUCATION AND EXPERIENCES FOR EMPLOYMENT.
Proceedings of the International Conference

Organizadores:

Glória Bastos, Rosa Sequeira e Javier Fombona

Produção:

Serviços de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual

Edição: Universidade Aberta 2018©

ISBN: 978-972-674-833-5

Erasmus+



COMISSÃO ORGANIZADORA | ORGANIZING COMMITTEE

Darlinda Moreira | CEMRI, Universidade Aberta
Daniela Melaré Barros | Universidade Aberta
Glória Bastos | CEMRI, Universidade Aberta
Rosa Sequeira | CEMRI, Universidade Aberta
Ricardo Cardoso | Universidade Aberta
Florenço Varela | IUE, Universidade Aberta

COMISSÃO CIENTÍFICA | SCIENTIFIC COMMITTEE

Alexandra Marques | Fundação Aga Khan Portugal
Annalisa Spinello | CPIA - Pádua, Itália
Beatriz Sierra | Universidad Oviedo, Espanha
Cláudia Neves | Universidade Aberta, Portugal
Eliana Zanata | Universidade Estadual Paulista - Bauru, São Paulo, Brasil
Elisa Schlunzen | Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente, Brasil
Filipa Seabra | Universidade Aberta, Portugal
Ieda Giongo | Universidade do Vale do Taquari, Brasil
Javier Fombona | Universidad Oviedo, Espanha
Julia M. García | CEPA - Gijón, Espanha
Luísa Aires | CEMRI, Universidade Aberta, Portugal
Maria Manuela Malheiro Ferreira | CEMRI, Universidade Aberta, Portugal
Maria Angeles Pascual Sevillano | Universidad Oviedo, Espanha
Maria Cecilia Fantinato | Universidade Federal Fluminense, Brasil
Mariana Gaio Alves | Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Marta García | Universidad Oviedo, Espanha
Monique Epstein | E-Seniors, França
Natália Ramos | CEMRI, Universidade Aberta, Portugal
Paula Guimarães | Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Pedro Abrantes | Universidade Aberta, Portugal
Susana Molina | Universidad Oviedo, Espanha
Susana Henriques | Universidade Aberta, Portugal

ÍNDICE | TABLE

APRESENTAÇÃO | INTRODUCTION

ESTRUTURA DA CONFERÊNCIA | CONFERENCE STRUCTURE

ARTIGOS | PAPERS

EIXO 1 – EMPREGABILIDADE E INCLUSÃO | EMPLOYMENT AND INCLUSION

Inovações no ensino profissional para responder às necessidades do mercado de trabalho

Innovations in professional education to answer the needs of labor market

Ana Paula Medeiros, Darlinda Moreira & Rosário Ramos

Os desafios da inclusão no mercado de trabalho do bacharel em Direito no Brasil e o impacto direto na sua qualidade de vida

The challenges of inclusion in the labor market of the bachelor of Laws in Brazil and the direct impact on their quality of life

Raphael Swerts & Cláudio Magalhães

El trabajo en equipo como competencia transversal básica para el empleo y la inclusión

Teamwork as a basic transversal competence for employment and inclusion

Susana Molina Martín, Beatriz Sierra-Arizmendiarieta & M^ª de los Ángeles Pascual Sevillano

Percursos inclusivos de uma comunidade surda. Emancipação intercultural

Inclusive paths of a deaf community. Intercultural emancipation

Fernanda Castro, Darlinda Moreira & Teresa Leite

Collaborations between the CPIA and other partners about Employment and Inclusion

Collaborazioni tra il CPIA e altri partner su Occupazione e Inclusione

Elena D'Antoni

Educação profissional em assentamentos rurais na região do Pontal do Paranapanema, São Paulo, Brasil: um recorte sobre a oferta pública de ensino técnico entre 2010-2017

Professional education in rural settlements in the Pontal region of Paranapanema, S. Paulo, Brazil: a cut in supply of technical education between 2010-2017

Paulo Constantino & Marcia Poletine

As experiências internacionais de uma escola profissional

The international experiences of a vocational school

Marília Santos

As placas de sinalização em braille na escola inclusiva: construindo espaços acessíveis na perspectiva da sustentabilidade

Braille signboards in inclusive schools: building accessible spaces from the perspective of sustainability

Luciane Maria Molina Barbosa, Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos e Mariana Aranha de Souza

Teaching Italian as a second language in prison

Insegnare l'italiano come seconda lingua in prigione

Silvestro Tucciarone

Diferentes abordagens sensoriais e formativas no desenvolvimento da pessoa com deficiência auditiva/ surdez na educação pública no Brasil

Different sensorial and formative approaches in the development of the person with hearing loss / deafness in public education in Brazil

Thalita Cristina Prudencio de Amorim

Cursos EFA: alternativas curriculares no distrito de Lisboa

“EFA” courses: curricular alternatives in the Lisbon district

Rogério Simões da Silva & Filipa Seabra

Desenvolvimento e inclusão pela educação

Development and inclusion through education
Vinícius Alexandre da Silva Oliveira

L'accordo di integrazione tra lo straniero e lo stato italiano: appunti di analisi delle strategie di implementazione, delle criticità rilevate e delle sfide che genera

The integration agreement between the foreigner and the Italian state: notes on the analysis of the implementation strategies, the detected criticalities and the challenges it generates
Paola Michielon

Cursos profissionalizantes sob medida: uma experiência de educação inclusiva para pessoas moradoras de rua no nordeste do Brasil

Tailor-made vocational courses: one experience of inclusive education for people living in the streets of northeastern Brazil
Jacqueline Aragão da Costa

EIXO 2 – FORMAÇÃO DE FORMADORES PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS | TRAINING OF TRAINERS FOR ADULT EDUCATION

Projeto Live2Work: Avaliação da implementação de quatro ferramentas pedagógicas em jovens adultos em situação de vulnerabilidade profissional

Project Live2Work: evaluation of the implementation of four pedagogical tools with young adults in situation of professional vulnerability
Joana Carneiro Pinto & Mariana Baptista

Uma reflexão sobre a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho

A reflection on the insertion of the person with intellectual disabilities in the world of work
Ana Cristina de Carvalho & Ediclea Mascarenhas Fernandes

A trajetória da formação de educadores de adultos em Cabo Verde: contexto histórico e marcos no bojo da política educativa nacional

The trajectory of the training of adult educators in Cape Verde: historical context and milestones in the field of national educational policy
Florenço Mendes Varela

La evaluación para el desarrollo de competencias en la Educación de Adultos

The evaluation for the development of competences in Adult Education
Marta S. García Rodríguez, Ángeles Pascual & Susana Molina

Revisión teórica sobre métodos de alfabetización como estrategia de inclusión en personas mayores

Theoretical revision on literacy methods as an inclusion strategy for the elderly
Nazaret Martínez Heredia, Ana Amaro Agudo & Erika González García

Uma experiência da formação de professores locais de Português Língua não Materna em Macau

A training experience with local teachers of Portuguese as Second language in Macao
Mário Filipe

EIXO 3 – EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA | LIFELONG EDUCATION

O curso de marroquinaria em meio de reclusão

Course of handcrafts in prison
Maria do Carmo Pires Nunes Pereira

Diseño e implementación de talleres para la cualificación y el empleo. Una experiencia en formación profesional

Design and implementation of workshops for qualification and employment. An experience in professional training
Antonio Fabregat Pitarch & Isabel María Gallardo Fernández

Educação de adultos em contextos de mobilidade

Adult education in contexts of mobility

Maria Beatriz Rocha-Trindade & Luísa Sobral Mendes

O curso intensivo de verão para Lusodescendentes: "Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses" no contexto de mobilidade da Venezuela

The intensive summer course for Portuguese descendants returning from Venezuela: "Portuguese Language, Literature and Culture of Madeira"

Naidea Nunes

O papel do *Storytelling* na aprendizagem dos novos contextos profissionais

The role of Storytelling in learning new professional contexts

Elsa Vieira

Educação em mudança: para além dos limites da escola

Changing education: beyond the boundaries of school

Maria Celi Chaves Vasconcelos

El marco de las políticas activas de formación e inserción laboral en España: la formación continua de adultos para el empleo

The framework of active policies for training and job placement in Spain: continuing education for adults for employment

Santiago Álvarez-García

Turismo e inclusão de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: uma abordagem sobre a educação ao longo da vida

Tourism and inclusion of people with intellectual disabilities in Brazil: an approach to lifelong education

Sônia Mendes Ferreira, Carlos Alberto Lidizia Soares, Ediclea Mascarenhas Fernandes & Jessica Siqueira Luiz

Investigación sobre programas europeos: el caso ERASMUS+

Research on European programs: the ERASMUS+ case

Javier Fombona, Susana Molina & Beatriz Sierra

Sociedade, espaço e cultura na reflexão sobre o "não-público" relacionado a museus

Society, space and culture in the reflection on the "non-public" related to museums

Graziella Praça Orosco de Souza, Fernando Lopes da Silva & Neide Barrocá Faccio

Estilos de aprendizagem: reflexões sobre a aprendizagem para além da formação profissional

Learning styles: reflections on learning beyond vocational training

Elisângela Aparecida Bulla Terçariol Ikeshoji & Adriana Aparecida de Lima

A saúde dos utilizadores dos balneários públicos de Lisboa: um projeto de extensão universitária para a população vulnerável

The health of the users of public bathhouses in Lisbon: a university extension project for vulnerable population

Amélia Simões-Figueiredo, Teresa Vidal, Alexandra Sarreira-Santos, Lurdes Medeiros-Garcia & Paulo Seabra

A importância da Universidade Popular Túlio Espanca na tessitura de saberes não-formais: reflexões e apontamentos

The importance of the Popular University Túlio Espanca in the texture of non-formal knowledge: reflections and notes

Cristiane Oliveira & Katia Vasconcelos

Expectativas de mobilidade profissional de adultos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências: resultados preliminares de um estudo de caso num centro qualifica do norte de Portugal

Expectations of professional mobility of adults in processes of recognition, validation and certification of competences: preliminary results of a case study in a qualifying center of the north of Portugal

Anabela Pinheiro & João Queirós

Monitoraggio delle attività formative svolte dal CPIA di Padova (Italy) nell'ambito del progetto CIVIS V
Monitoring of the training activities carried out by the CPIA of Padua (Italy) as part of the CIVIS V project
Francesco Tesi

EIXO 4 – TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS | TECHNOLOGIES IN ADULT EDUCATION

Educación universitaria en contextos de encierro. El modelo de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador

Higher education in prison contexts. The model of the Catholic University of Santiago de Guayaquil, Ecuador

Gina López & Rafael Compte

Proposta de videoaulas instrucionais como elemento mediador de aprendizagem de inglês na modalidade semipresencial do centro de educação de jovens e adultos

A proposal of instructional video classes as a mediating element for English learning in blended mode in a youth and adult center education

Elana Simone Schiavo Caramano & Eliana Marques Zanata

Formación a Distancia

Distance education

Susana Areces Iglesias & Hugo Fisas

Exploring different techniques including digital tools for teaching seniors adults

Exploração de diferentes técnicas, incluindo ferramentas digitais, para o ensino de adultos seniores

Anais Fernandez & Piera Sciana

Novas tecnologias da informação e comunicação como meio de inclusão dos alunos surdos adultos

New information and communication technologies as a means of inclusion of adult deaf students

Regiane Cristina de Oliveira Morais, Suelene Regina Donola Mendonça & Juliana Marcondes Bussolotti

Inovação apoiada por tecnologias inteligentes: o Ecosistema dos Ambientes de Inovação do Estado de São Paulo – Brasil

Innovation supported by intelligent technologies: the Ecosystem of Innovation Environments of the State of São Paulo - Brazil

Marcos Luiz Mucheroni & Elvis Fusco

O estilo de uso do espaço virtual, estratégias de ensino e as redes sociais: o perfil e o discurso de professores em formação inicial

The style of use of the virtual space, teaching strategies and social networks: the profile and the speech of teachers in initial training

Adriana Aparecida de Lima Terçariol & Daniela Melaré Vieira Barros

Facebook? Somos tu cá, tu lá! ". O programa para a inclusão e literacia digital da Câmara Municipal de Lisboa

Facebook? It's easy!". The program for inclusion and digital literacy of the City Council of Lisbon

Helder Touças & Vanessa Veríssimo

Perspetivas do trabalho de supervisão pedagógica online nas atividades de orientação de trabalhos finais de curso

Perspectives of online pedagogical supervision in the orientation of final course work

Paulo Roberto Prado Constantino & Susana Henriques

Terceira idade e práticas de socialização com as tecnologias digitais

Third age and socialization practices with digital technologies

Elaine Conte & Adilson Cristiano Habowski

Apropriação tecnológica e aprendizado colaborativo na educação de adultos

Technological appropriation and collaborative learning in adult education

José Dias Paschoal Neto & Maria Cândida Oliveira e Costa

Redes colaborativas virtuais como ambientes não formais potencializadores de aprendizagem para surdos

Collaborative virtual networks as non-formal learning environments for the deaf

Thiago Hoffman do Bom Conselho & Cláudio Márcio Magalhães

ESTRUTURA DA CONFERÊNCIA | CONFERENCE STRUCTURE

SESSÃO DA ABERTURA | OPENING SESSION

Miguel Cabrita | Secretário de Estado do Emprego
Carla Oliveira | Vice-Reitora da Universidade Aberta
Javier Fombona | Coordenador do Projeto E&I
Darlinda Moreira | Comissão Organizadora



CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS | PLENARY SESSIONS

Rui Canário | Universidade de Lisboa, Instituto de Educação
Formação de adultos, trabalho e "laço social": mutações e perspetivas | Adult education, work and the "social bond": mutations and perspectives

Lida Kita | European Training Foundation (ETF)
VET Policy addressing social cohesion | **Políticas de EFP para a coesão social**



MESAS REDONDAS | ROUND TABLES

Práticas de Inclusão e Empregabilidade | Inclusion and Employability Practices

Coord.: Javier Fombona | Universidad Oviedo, Espanha

Ana Couceiro | ACM, Portugal

Annalisa Spinello | CPIA, Itália

Francisco Prieto & Isabel Bruno | CEPA, Espanha



Práticas de Inclusão Digital de Adultos | Adult Digital Inclusion Practices

Coord.: José Sales | Pró-reitor para a Aprendizagem ao Longo da Vida, UAb

Ricardo Palmeiro & Visitación Pereda | Univ. Deusto & Luísa Aires | LE@D, UAb

Carlos Medinas | CM de Reguengos de Monsaraz, UAb & Olga Magano | UAb

Helder Touças & Vanessa Veríssimo | CM de Lisboa

Anaïs Fernandez & Piera Sciama | E-Seniors, França



SESSÕES PARALELAS | PARALLEL SESSIONS
Comunicações Presenciais | In-Person communications



Comunicações por Web Conference | Virtual Communications



A Conferência Internacional em Formação e Inclusão: Educação de Adultos e Experiências para a Empregabilidade (Training and Inclusion: Adult Education and Experiences for Employment) foi organizada no âmbito do projeto Erasmus 2016-1-ES01-KA204-025159 “Sharing good educational practices and systematising a training competences programme for employment and inclusion for vulnerable adult people” (<https://www.unioviedo.es/ei/>). Esta iniciativa constituiu uma das atividades mais relevantes no contexto do projeto, possibilitando, por um lado, a partilha de alguns dos resultados alcançados e, por outro, o debate sobre problemáticas que lhe são centrais numa comunidade mais alargada.

Este projeto, desenvolvido com o apoio do programa Erasmus+, focou-se no objetivo de melhorar as nossas sociedades através da formação e, para tanto, foi dado especial protagonismo aos professores. A ideia de trocar boas experiências surge com um sentido positivo, procurando-se um verdadeiro avanço na solução dos grandes problemas para os quais, muitas vezes, a solução está em processos de formação. As sociedades precisam de repensar os modelos educacionais, dando um espaço especial às tecnologias, às novas competências, aos novos modelos de aprendizagem. Assim, a aprendizagem ao longo da vida é um desafio que precisamos enfrentar, nomeadamente respondendo do campo académico a esses novos cenários e destinatários da ação docente.

As referências e os resultados dessas experiências educacionais marcam o caminho para a realização de outras ações similares, com garantia de sucesso. São também diretrizes a ter em atenção em ações legislativas e normativas, e são recursos para divulgar e mostrar à sociedade as coisas boas que estão a ser realizadas.

*

As contribuições que compõem esta publicação são sinal da preocupação com a inclusão de públicos vulneráveis na nossa sociedade, nomeadamente os adultos com baixa escolaridade ou em situação de desemprego, as populações migrantes ou deslocados, os seniores e ainda o público com necessidades educativas especiais ou que é relegado para as margens da sociedade. Todos os autores dos textos que compõem o presente número estão alinhados com uma filosofia educativa e formativa que promove a participação desses adultos em todos os aspetos da vida comunitária e refletem um trabalho, ora de índole reflexiva ora de natureza prática, que pode envolver aspetos específicos ligados a métodos e estratégias que são essenciais à implementação dos modelos inclusivos centrados no tipo de resposta que as várias circunstâncias suscitam.

Numa altura em que são cada vez mais consolidados através da legislação os princípios que pretendem garantir a inclusão enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos através do aumento da sua participação no processo educativo e na vida social, uma preocupação que o Decreto-Lei 54/2018 em Portugal consigna, há que fazer coincidir as normas legislativas europeias com a sua aplicação e o seu espírito.

Os artigos publicados neste volume constituem as versões finais e revistas (pela comissão científica e pelos organizadores das atas) das comunicações apresentadas na Conferência Internacional em Formação e Inclusão: Educação de Adultos e Experiências para a Empregabilidade. As contribuições, aparentemente muito díspares, confluem numa mesma

problemática: o conceito de formação como justiça e direito social.

Distribuem-se por quatro eixos, tematicamente organizados, que procuram dar realce a aspetos no âmbito da formação ao longo da vida que têm em atenção esses públicos.

Não se seguiu um critério organizativo de tonalidades uniformes. Uma contribuição são de ordem informativa, outras são sobretudo de natureza crítica, outras ainda constituem exemplos ou testemunhos de modos de fazer e inovações que tiveram impacto no esforço de promover a igualdade de oportunidades social que deve nortear todo o ato educativo e que constituem uma ajuda inestimável para ajudar a preencher o hiato entre o ideal social e a realidade.

O eixo 1, denominado “Empregabilidade e Inclusão”, gira em torno da intenção de melhorar a articulação entre formação e emprego, por exemplo, incidindo nos cursos profissionalizantes, considerando alternativas curriculares ou atentando em necessidades especiais dos formandos.

O eixo 2, intitulado “Formação de Formadores para a Educação de Adultos”, assume o pressuposto de que é importante que os professores e formadores dominem técnicas e estratégias para fazer face à heterogeneidade, aceitando-a como um valor e um desafio que, como consequência, enriquecerá o ensino e a aprendizagem de que todos beneficiarão. Nesse sentido, contempla políticas educativas, propostas teóricas e práticas, apresentação de ferramentas pedagógicas e experiências de formação em contextos específicos.

O eixo 3, “Educação ao Longo da Vida”, centra-se na formação ao longo da vida e educação permanente, confrontado práticas e refletindo um entendimento de formação que não se centra apenas no indivíduo enquanto tal mas na conexão com todos os indivíduos que compõem a sociedade, desde os mais vulneráveis aos que já não integram o mundo do trabalho.

O eixo 4, “Tecnologias na Educação de Adultos”, espelha a necessidade de novas alfabetizações nas relações sociais que vão adquirindo diferentes características com a evolução social e tecnológica que implica uma rede de relações em mudança.

Este livro, pela diversidade e consistência das perspetivas e propostas que apresenta, certamente que despertará interesse de investigadores, alunos, formadores e professores, gestores de instituições educativas e de todos os profissionais interessados na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento, à equidade e à justiça.

Os organizadores
Glória Bastos
Rosa Maria Sequeira
Javier Fombona

EIXO 1

EMPREGABILIDADE E INCLUSÃO
EMPLOYMENT AND INCLUSION



INOVAÇÕES NO ENSINO PROFISSIONAL PARA RESPONDER ÀS NECESSIDADES DO MERCADO DE TRABALHO

INNOVATIONS IN PROFESSIONAL EDUCATION TO ANSWER THE NEEDS OF LABOR MARKET

Ana Paula Medeiros, ATEC – Academia de Formação

Darlinda Moreira, Universidade Aberta, CEMRI

Maria do Rosário Ramos, Universidade Aberta

RESUMO

Apesar do esforço significativo para elevar as qualificações da população ativa, Portugal permanece ainda distante dos níveis de qualificações dos países da OCDE.

Atendendo a que o desenvolvimento económico e social do país depende do seu capital humano, nomeadamente do seu nível de competências e qualificações, há que procurar formas de aumentar a qualificação dos portugueses, sobretudo dos adultos já fora da faixa etária da escolaridade obrigatória. É neste quadro que os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) se apresentam como uma perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida que visa melhorar conhecimentos, aptidões e competências, sendo assumida como uma estratégia das políticas educativas para a competitividade económica, a criação de emprego, a flexibilidade e a coesão social. Este texto apresenta os resultados da formação e da empregabilidade atingidos pela ATEC, uma Associação de Formação para a Indústria, promovida pela VW Autoeuropa, Siemens, Bosch e Câmara de Comércio e Indústria Luso Alemã, que desenvolve uma oferta formativa diversificada para os cursos EFA de nível secundário, destacando os aspetos inovadores desta formação ao nível de infraestruturas e equipamentos que proporciona, e do sistema de ensino DUAL que concilia a formação teórica e prática em sala de aula, oficina ou laboratório, com a formação prática em contexto de trabalho.

Palavras-chave – Educação de Adultos; Ensino Profissional; Inovação; Cursos EFA

ABSTRACT

Although the significant effort to raise the qualifications of the active population, Portugal remains still far from the qualifications levels of the OECD countries. Given that the economic and social development of the country depends on its human capital, in particular its level of skills and qualifications, it is necessary to look for ways to increase the qualification of the Portuguese, especially of adults outside the compulsory school age. It is in this context that the Adult Education and Training courses (EFA courses) are presented as a Lifelong Learning perspective that aims to improve knowledge, skills and competences, being assumed as a strategy of educational policies for economic competitiveness, job creation, flexibility and social cohesion. This text presents the training and employability results achieved by ATEC, an Industry Training Association, promoted by VW Autoeuropa, Siemens, Bosch and the German Luso Chamber of Commerce and Industry, which develops a diversified training offer for secondary level “EFA” courses, highlighting the innovative aspects of this training at the level of infrastructures and equipment it provides, and the DUAL education system that combines theoretical and practical training in classroom, workshop or laboratory, with practical training in a work context.

Keywords – Adult Education; Professional Education; Innovation; “EFA” Courses

INTRODUÇÃO

O insucesso e o abandono escolar são os principais fatores da baixa escolarização da população portuguesa e justificam parte da precariedade no mercado de trabalho, o desemprego e, em casos mais extremos, a exclusão e marginalização social.

As políticas educativas da União Europeia defendem, através da Estratégia Europa 2020, que a educação, a formação e a aprendizagem ao longo da vida desempenham uma função crucial para o desenvolvimento económico e social dos países, assim como para a aquisição de competências e qualificações que possam dar uma resposta eficaz às necessidades do mercado de trabalho que está em constante evolução.

Combater o desemprego e a exclusão social, melhorando os níveis de qualificações dos portugueses, são algumas das metas e medidas delineadas nesta estratégia.

Desta forma, melhorar a qualidade e eficácia da educação e formação é um dos objetivos traçados pelo Quadro Estratégico da Educação e Formação 2020, no que respeita a este campo de atuação, assim como pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). De igual modo, no sumário executivo do Guia da Implementação para a Estratégia de Competências, é reforçada a necessidade de que “uma mão-de-obra altamente qualificada é fundamental para ajudar Portugal a recuperar da última recessão e responder aos desafios de uma economia cada vez mais global e digital” (República Portuguesa, 2018).

No entanto, a crise económica aumentou a taxa de desemprego, uma das principais causas da exclusão social, situação que coloca Portugal entre os 10 países da União Europeia com um maior número de pessoas em risco de pobreza e exclusão social que se situava em 2016 nos 34,4%, relativo a pessoas entre os 18 e 64 anos. Acresce ainda o facto de permanecermos distantes dos níveis de qualificações dos países mais desenvolvidos (Pordata, 2016).

Em 2017, a percentagem de pessoas sem o ensino secundário completo, com idades compreendidas ente os 25 e 64 anos, situava-se nos 52%, enquanto a média da UE-28 se situava nos 22,5% (Pordata, 2017).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O ensino profissional representa uma trajetória essencial na educação e formação de Adultos, sendo a Andragogia definida como a arte ou ciência que estuda a educação para adultos com o objetivo de atingir uma aprendizagem efetiva, capaz de desenvolver capacidades, conhecimentos e competências. A necessidade de saber, o conceito de si, o papel da experiência, a vontade de aprender, a orientação da aprendizagem e a motivação são os principais indicadores que especificam os processos de aprendizagem na idade adulta (Neto, 2012).

Por isso, aprender uma profissão e investir numa qualificação escolar para integração ou reintegração no mercado de trabalho são as principais causas desta procura.

A oferta formativa do ensino profissional é bastante diversificada e abrange várias modalidades de formação, entre as quais se destacam os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

O plano curricular dos cursos EFA é composto por componentes de formação que visam desenvolver nos formandos um conjunto de conhecimentos pessoais e sociais, relevantes para o desempenho da vida social, que os torne em cidadãos ativos, e para o desempenho da vida profissional, com as competências técnicas e científicas para o exercício dos percursos profissionais apresentados.

Por esta razão, para os cursos EFA, estão definidas as componentes de formação de base, tecnológica e formação prática em contexto de trabalho (estágio).

Uma vez que se tratam de cursos financiados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, os adultos devem possuir requisitos específicos para a frequência da formação, nomeadamente, apresentar o certificado de habilitações de conclusão do 9º ano de escolaridade, ter idade igual ou superior a 23 anos e se encontrarem desempregados, situação que terão que comprovar.

Os cursos EFA têm uma duração aproximada de 18 meses (em média 2 070 horas), dos quais 1 mês e meio é passado em formação prática em contexto de trabalho.

De acordo com as modalidades de formação, os adultos podem obter uma dupla certificação, escolar e profissional, de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações, o equivalente ao 12º ano e um certificado de formação profissional.

A conclusão dos cursos permite a (re)integração no mercado de trabalho e/ou prosseguimento dos estudos de nível superior.

O Sistema Dual é um modelo de aprendizagem utilizado com sucesso em países como a Alemanha e Áustria e aplicado em diversas entidades formativas em Portugal que tem como propósito habilitar os formandos com capacidades, conhecimentos e competências necessárias para o exercício de uma atividade profissional qualificada que procure dar uma resposta eficaz ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento económico do país.

É designado por Dual, dado que a formação ocorre em dois locais de aprendizagem, mais precisamente, na escola profissional e na empresa.

Aprender fazendo (*Learning by Doing*) caracteriza este peculiar processo de aprendizagem. Lidar com tarefas concretas promove a autonomia e a responsabilidade, a resiliência, o pensamento crítico e a resolução de problemas, consideradas como qualidades essenciais para o desempenho de uma profissão.

Ao aplicar na empresa o conhecimento adquirido na escola profissional, o formando experiencia em contexto real de trabalho o sucesso do seu percurso formativo.

O objetivo do ensino profissional é proporcionar um programa de formação sistemático, utilizando métodos e equipamentos avançados, para a aquisição de saberes e competências sociais e técnicas para o desenvolvimento profissional do formando, de acordo com as reais necessidades do mercado de trabalho.

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

A ATEC é uma Associação de Formação para a Indústria que tem como principal objetivo qualificar jovens e adultos para o mercado de trabalho em áreas técnicas e tecnológicas, reguladas pelo Catálogo Nacional de Qualificações e certificadas pelo IEFP.

Sendo uma associação privada sem fins lucrativos, fruto de uma *joint-venture* entre a Volkswagen, a Siemens, a Bosch e a Câmara de Comércio e Indústria Luso-alemã, a ATEC tem como principais objetivos:

- Fortalecer a indústria através da formação e transferência de conhecimento;
- Expandir a formação orientada para a prática;
- Desenvolver formação, de acordo com *standards* alemães;
- Qualificar para o mercado.

De modo a proporcionar uma formação de referência, a nível de infraestruturas e equipamentos, a ATEC está presente em 6 cidades portuguesas por onde passam cerca de 1 300 formandos por dia. Possui nas suas instalações um total de 15 oficinas, 34 laboratórios e 28 salas teóricas.

A oferta formativa na ATEC para os cursos EFA incide nas seguintes áreas de formação, de acordo com a Portaria 256/2005: Eletrónica e Automação (523), Metalurgia e Metalomecânica (521), Construção e Reparação de Veículos a Motor (525).

A formação profissional ministrada pela ATEC promove um sistema de aprendizagem DUAL que concilia a componente teórica com a prática em laboratório/oficina e em Contexto Real de Trabalho nas empresas parceiras, razões que justificam a aplicação de metodologias pedagógicas que estejam adaptadas às necessidades do atual mercado de trabalho.

O quadro branco e o marcador, os manuais e os cadernos, a esferográfica, o lápis e a borracha eram materiais essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, devido à rápida evolução das tecnologias, os sistemas de educação e formação têm-se adaptado às novas exigências, integrando agora na sala de aula novas práticas e metodologias pedagógicas digitais.

Como resposta às novas exigências, torna-se necessário construir inovações que gerem mudança, que melhorem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, que transformem as entidades formativas em organizações eficazes na promoção do sucesso dos formandos.

De modo a enfrentar os novos desafios da formação, de acordo com a evolução digital e como forma de dar resposta à indústria 4.0, a estratégia da ATEC assenta na construção de soluções integradas e diferenciadoras e na criação de planos de formação para desenvolvimento e evolução das equipas técnicas, com ênfase em competências comportamentais fundamentais, como a criatividade, a inteligência emocional, a identificação e resolução de problemas, como refere João Carlos Costa, C.O.O da ATEC (2017).

EXEMPLOS PRÁTICOS: CURSO TÉCNICO DE ELETRÓNICA, AUTOMAÇÃO E COMANDO

Para melhor conhecermos os cursos EFA ministrados nesta associação que desenvolve cursos profissionais, de acordo com o Sistema DUAL, iremos analisar alguns exemplos práticos e falar

com Sérgio Sousa, formador na área de Eletrónica e Automação.

No Curso Técnico de Eletrónica, Automação e Comando, as aulas teóricas de eletricidade e eletrónica são substituídas por exercícios práticos, aplicáveis em contexto real de trabalho.

Os formandos têm o seu primeiro contacto com estas áreas, através das placas de ensaio ou placas de circuito pré-perfurada (figura 1), que são utilizadas na montagem de circuitos elétricos experimentais.

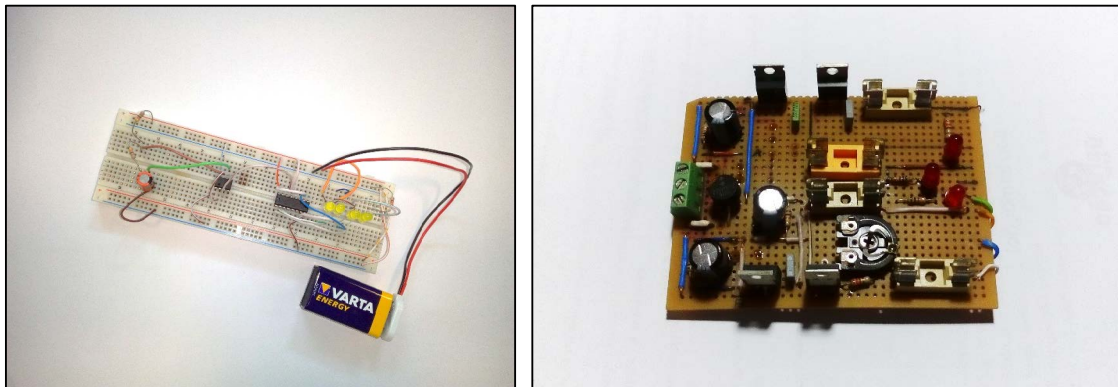


Figura 1: Placas de ensaio.

Este tipo de exercícios ajuda os formandos a se confrontarem com desafios reais e assim construir métodos de resolução de problemas.

No mesmo sentido, a aprendizagem baseada em projetos, que consiste numa metodologia de aprendizagem centrada no formando e baseada na elaboração de projetos, convida os formandos para uma experiência dinâmica e criativa, uma vez que eles adquirem um conhecimento mais profundo, ao explorarem ativamente os desafios propostos.

Paulo Freire, considerado como um importante mentor da educação para a consciência, afirmou que atitudes como a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos, a partir de experiências prévias, são muito importantes para impulsionar as aprendizagens (Paulo Freire, 1996, citado por Paula, 2017).

Um dos desafios poderá ser transformar um equipamento obsoleto, modificando, por exemplo, a sua utilidade original ao adicionar novas funcionalidades.

A figura 2 representa dois braços robóticos, utilizados no ensino profissional nos anos 1998 e 2004. O equipamento foi adaptado recentemente por formandos para ser controlado por tecnologia moderna, neste caso específico, para a manipulação automática de braços robóticos.

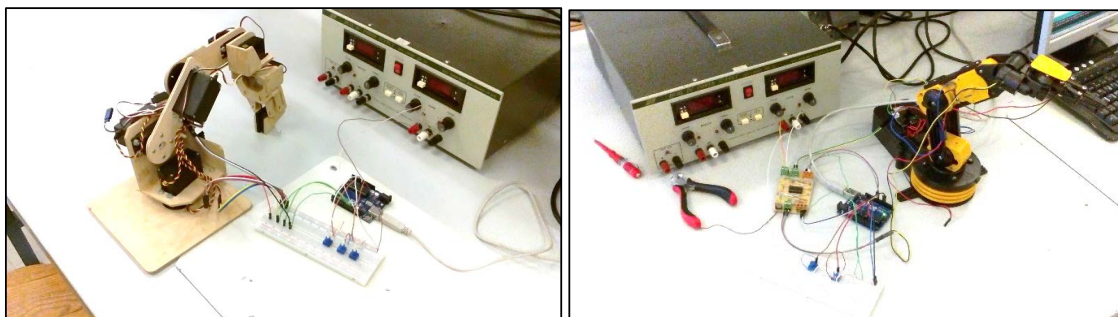


Figura 2: Braços robóticos.

Um outro exemplo apoiado na aprendizagem baseada em projetos concilia a teoria e a prática dos conteúdos programáticos de três Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) num só projeto. Assim, os conhecimentos e as competências técnicas que correspondem à UFCD de Eletrónica Digital são aprendidos de um modo sequencial, como ilustra a figura 3:



Figura 3: Denominação do conjunto de UFCDs na área de Eletrónica Digital.

Segundo Sérgio Sousa, formador na ATEC, este projeto consiste na montagem da componente eletrónica da UFCD de Robot Autónomo que, sequencialmente, utiliza os conhecimentos e competências de cada módulo para o conseguir concretizar. Sérgio Sousa explica que “é uma variante do processo de ensino baseada no formando, mas em vez deste último escolher as matérias, tem a possibilidade de, dentro das matérias, utilizar o processo ou processos mais adequados para conseguir atingir o objetivo”.

Para tal é importante elaborar um cronograma rigoroso, como representado na figura 4, com cada etapa claramente definida. Por conseguinte, para cada etapa existe um determinado número de objetivos que devem ser cumpridos (figura 5).

Tal como refere Sérgio Sousa, “se o planeamento for bem executado, este método consegue motivar o formando para a autoaprendizagem, e deste modo conseguir uma melhor integração das matérias e das competências associadas ao seu futuro trabalho” [entrevista].

Etapa	UFCD									
	6024			6025			6026			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alimentação do sistema	█									
Ligação dos interfaces	█									
Montagem dos sensores		█								
Ensaio dos sensores		█								
Montagem dos atuadores			█							
Ensaio dos atuadores			█							
Projeto do circuito logico				█						
Ensaio da lógica <i>standalone</i>				█	█					
Ensaio da lógica do robot					█	█				
Ensaio do robot em pista						█	█			
Afinação dos parâmetros							█	█	█	
Colocação em funcionamento									█	█

Figura 4: Cronograma do projeto.

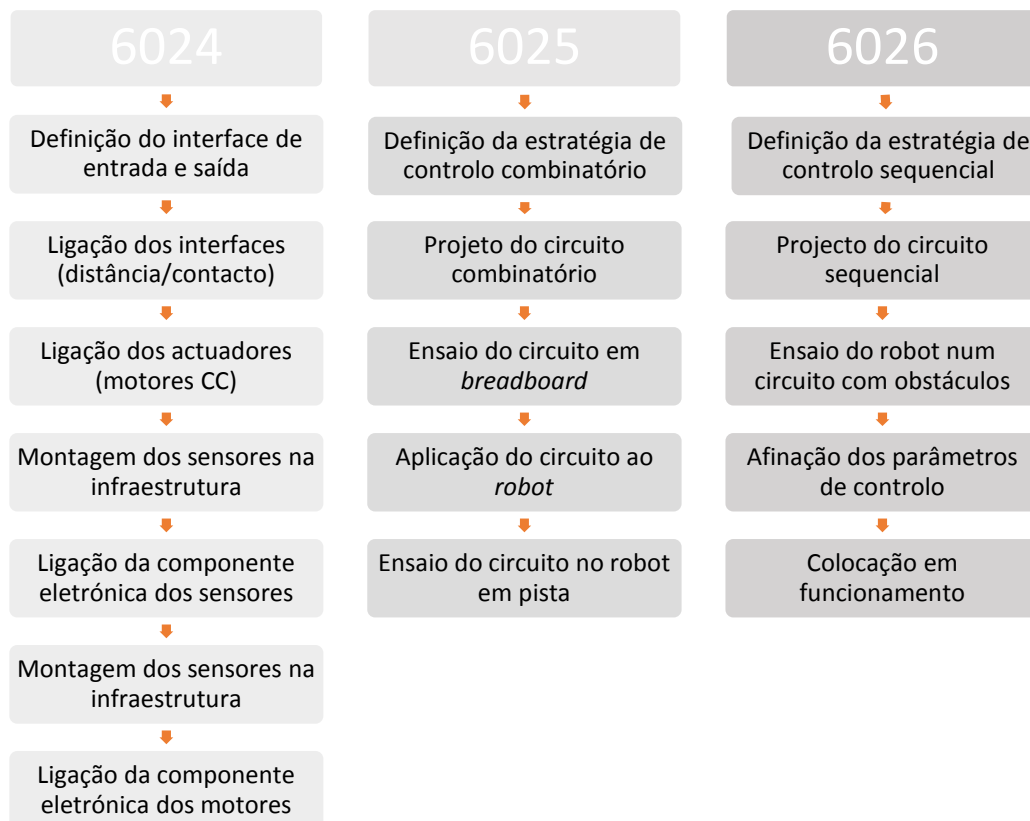


Figura 5: Diagrama de blocos do sistema de controlo do Robot Autónomo.

Como resultado deste projeto, “o robot tem que enfrentar uma prova de obstáculos, i. e., seguir por um caminho e encontrar a saída de um labirinto, evitando que fique preso num caminho fechado. Como tal, a lógica inclui um circuito combinatório de baixo nível para evitar choques com obstáculos/paredes, e outro circuito, sequencial, que tem de mapear o caminho de modo a evitar cursos sem saída”, como menciona Sérgio Sousa [entrevista].

INDICADORES DA ATEC PARA OS CURSOS EFA

Dados relativos ao género

Os cursos EFA desenvolvidos na ATEC são maioritariamente procurados pelo género masculino, possivelmente porque a oferta formativa está mais direcionada para a indústria automóvel e eletrónica.

Em 2017, concluíram com sucesso os cursos EFA 82 formandos, com idades compreendidas entre os 23 e os 53 anos, predominantemente do género masculino (figura 6):

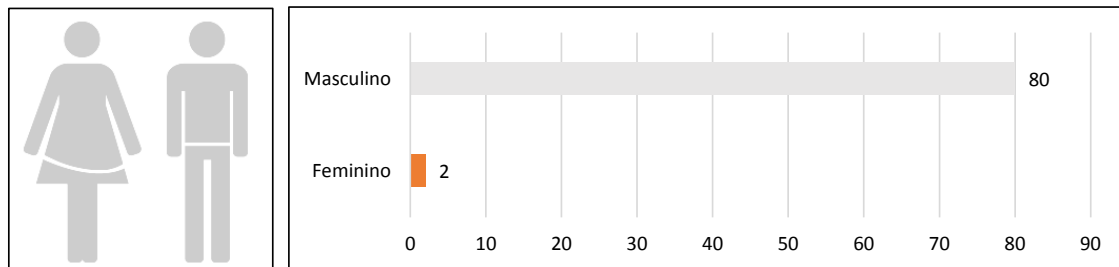


Figura 6: N.º total de formandos do género masculino e feminino em 2017.

Taxa de empregabilidade

Após a conclusão dos cursos EFA, é aplicado um inquérito de empregabilidade que visa apurar a situação face ao emprego na empresa onde realizou a formação prática em contexto de trabalho (estágio) ou o prosseguimento de estudos.

No caso do formando não ficar colocado é aplicado novamente o inquérito, após um período de 3, 6 e 9 meses consecutivamente, até que se constate a empregabilidade e se afira a taxa de empregabilidade.

Em simultâneo, o formando é convidado a aceder ao Portal de Emprego da ATEC para verificar as ofertas de emprego existentes.

Em 2017, num total de 82 formandos, a taxa de empregabilidade para os cursos EFA correspondia a 69,51%, a situação de desemprego a 23,17% e o percurso para educação e formação a 7,32% (tabela 1).

Tabela 1: Taxa de empregabilidade.

Total de Formandos	Empregados	Desempregados	Formação
82	57	19	6
Taxas (%)	69,51	23,17	7,32

REFLEXÃO FINAL

No geral, consideramos que a educação e formação de adultos ganha especial relevância na aquisição de competências técnicas, sociais e pessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento económico do país.

Verificamos, no entanto, que uma elevada percentagem da população adulta ativa, que corresponde às idades entre os 25 e 64 anos, não completou o ensino secundário e existe falta de mão-de-obra qualificada em determinadas áreas profissionais.

No nosso país, a taxa de participação de adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida correspondeu em 2016 a 9,6%, comparando com a média da União Europeia que é de 10,8%. Ainda assim o objetivo da Comissão Europeia é de 15% para os estados membros e conjunto da UE (ANQEP).

Compete às políticas educativas, designadamente ao Sistema de Educação e Formação, implementar estratégias eficazes que devem passar essencialmente pela promoção de competências, formação ao longo da vida e o incentivo ou retorno à educação para os adultos, de acordo com o mencionado por Ana Valente, vogal na ANQEP, no V Congresso Nacional da Formação Profissional (2018).

De referir que as baixas qualificações estão sobretudo associadas aos problemas de privação económica.

Como conclusão, os adultos que frequentam os cursos EFA na ATEC procuram aprender uma nova profissão com o objetivo de serem (re)integrados no mercado de trabalho e/ou prosseguirem os estudos.

A ATEC proporciona as instalações e os equipamentos adequados e é reconhecida pelos seus valores como o rigor e o compromisso, a integridade e a inovação que a referenciam no mercado de trabalho.

Como já apresentado, dada a importância da educação e formação de adultos, o Sistema DUAL facilita a transição do processo de aprendizagem para a aplicação imediata no contexto real de trabalho, uma vez que prepara e qualifica os adultos para o exercício de uma profissão.

Os resultados apresentados pela ATEC demonstram a eficácia deste sistema de ensino, dado que comprovam que a inovação metodológica melhora significativamente os resultados da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Academia de formação. (2017). Qual o fator mais importante da tecnologia? *Artigos Técnicos*. ATEC. Retirado de: <https://www.atec.pt/artigos-tecnicos/qual-o-factor-mais-importante-da-tecnologia.html>

ACEGIS (2016). *Associação para a cidadania, empreendedorismo, género e inovação social*. Retirado de: <http://acegis.com/2016/10/237-dos-europeus-vive-em-risco-de-pobreza-e-exclusao-social/>

Apprenticeship System (2016). *Toolbox Apprenticeship*. Retirado de: <https://www.apprenticeship-toolbox.eu/germany/apprenticeship-system-in-germany>

Cámara de Comercio, Industria y Servicios Zaragoza (s/d). *Programa de aprendizagem ao longo da vida. Uma introdução ao Sistema Dual. O segredo do sucesso alemão e austríaco*. Retirado de: http://www.dualvet.eu/docs/productos/1_Uma%20introducao%20ao%20Sistema%20Dual.pdf

Comunicação da Comissão (2010). *Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Europa 2020. Retirado de: http://www.poci-competite2020.pt/admin/fileman/Uploads/Documents/Estrategia_europa2020.pdf

Estratégia nacional de competências – Fase de ação (2018). República Portuguesa. Retirado de: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/comunicado?i=estrategia-nacional-de-competencias-fase-de-acao>

Federal Ministry of Education and Research. *The German Vocational Training System*. Retirado de: <https://www.bmbf.de/en/the-german-vocational-training-system-2129.html>

Hamburg Chamber of Commerce (s/d). *Vocation Training in Germany – The Dual System*. Retirado de: <https://www.hk24.de/en/produktmarken/training/vocational-training-dual-system/1147578>

Medeiros, A. (2016). *Adaptação/Reinserção profissional de adultos pouco escolarizados*. Blogue sobre Educação & Formação. <http://anapaulamedeirosblogue.blogspot.com/2016/01/adaptacaoreinsercao-profissional-dos.html>

Neto, V. (2012). *O efeito das abordagens andragógicas criativas para a aprendizagem de ensino superior: o caso dos alunos de pós-graduação da disciplina de didática*. Rio de Janeiro. Retirado de: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ2149.pdf

Paula, V. (2017). *Aprendizagem baseada em projetos: Estudo de caso em um curso de Engenharia de Produção*. Dissertação de Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Itajubá. Brasil. Retirado de: https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/679/dissertacao_paula_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PORDATA - População sem o ensino secundário (ISCED 0-2) em % da população entre os 25 e os 64 anos: total e por grupo etário em 2017 - Portugal. Retirado de: [https://www.pordata.pt/Europa/a%C3%A7%C3%A3o+sem+o+ensino+secund%C3%A1rio+\(ISCED+0+2\)+em+percentagem+da+popula%C3%A7%C3%A3o+entre+os+25+e+os+64+anos+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio-3236](https://www.pordata.pt/Europa/a%C3%A7%C3%A3o+sem+o+ensino+secund%C3%A1rio+(ISCED+0+2)+em+percentagem+da+popula%C3%A7%C3%A3o+entre+os+25+e+os+64+anos+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio-3236)

PORDATA – Taxa de risco de pobreza por grupo etário: antes e após transferências sociais em 2016 – Portugal. Retirado de: <https://www.pordata.pt/Portugal/pobreza+por+grupo+et%C3%A1rio+antes+e+ap%C3%B3s+transfer%C3%Aancias+sociais-3009-252577>

Portaria nº. 256/2005 de 16 março. *Diário da República* n.º 53/2005, Série I-B de 2005-03-16. Ministério das Atividades Económicas e do Trabalho. Retirado de: <http://data.dre.pt/eli/port/256/2005/03/16/p/dre/pt/html>

Valente, A. (2018). ANQEP. *Pensar a formação – ação e transformação*. V Congresso Nacional da Formação Profissional (Vídeo). Retirado de: https://www.youtube.com/watch?v=5loRQZ8ZCdI&t=0s&list=PLgeChMKX_s3e3ErcEgrBlkPzNV8UHPRsa&index=9

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL E O IMPACTO DIRETO NA SUA QUALIDADE DE VIDA

THE CHALLENGES OF INCLUSION IN THE LABOR MARKET OF THE BACHELOR OF LAWS IN BRAZIL AND THE DIRECT IMPACT ON THEIR QUALITY OF LIFE

Raphael Swerts, Centro Universitário UNA
Claudio Magalhães, Centro Universitário UNA

RESUMO

Este trabalho discute o papel do bacharel em Direito no Brasil, tendo como pano de fundo o potencial contributivo desse ator para o desenvolvimento local. Imersa nos dilemas de entrada e de absorção desse profissional pelo mercado de trabalho – que mesmo após cinco anos de curso, embora se gradue em Direito, não possui reconhecimento profissional para atuar na sua área de formação – a proposta discutirá a abrangência da sua função social, bem como o impacto em sua qualidade de vida. As análises pretendidas serão amparadas por bases conceituais da educação em Direito e incursão do Direito na sociedade, tendo em vista as especificidades do desenvolvimento local. Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, que se utilizará da análise de documentos, norteados pela legislação vigente e doutrinas bem como das experiências de outros países. Ao final, são listadas sugestões para que o bacharel de Direito possa ser melhor aproveitado pela sociedade.

Palavras-chave – Paralegal; Bacharel em Direito; Empregabilidade; Desenvolvimento Local; Sociedade Brasileira

24

ABSTRACT

This paper discusses the role of the Bachelor of Laws in Brazil, having as background the potential contribution of this actor to local development. Immersed in the dilemmas of entry and absorption of this professional by the labor market – that even after five years of study, although graduating in Law does not have professional recognition to act in its area of training - the proposal will discuss the scope of the social function of the Bachelor, as well as on the impact on their quality of life. This is an exploratory, qualitative research that will be used in the analysis of documents, guided by current legislation and doctrines; as well as the experiences of other countries. At the end, we list suggestions where the law bachelor can be better used by society.

Keywords – Paralegal; Bachelor of Laws; Employability; Local Development; Brazilian Society

INTRODUÇÃO

Após cinco anos da graduação em Direito no Brasil, os bacharéis enfrentam um terrível desgaste emocional, pois quando a luz dos holofotes da cerimônia de formatura se apaga, se encontram num limbo laboral, visto que a titulação que acabam de receber não lhes serve de nada para o ingresso no mercado de trabalho.

Desta forma, restando a angústia e a pressão de todos os lados para obter aprovação em prova de concurso público, seja para se tornar advogado, defensor público, delegado de polícia, promotor de justiça ou magistrado, criando imediatamente naqueles que pretendem seguir a carreira jurídica a imediata perda de sua qualidade de vida.

BACHAREL DE DIREITO NO BRASIL

O Supremo Tribunal Federal, num dos seus julgados, sob relatoria do Ministro Marco Aurélio de Mello, apurou a informação de que entre os anos de 1997 até o ano de 2011 existiu um aumento dos cursos de Direito autorizados pelo MEC. Segundo ele, até 1997 eram 200 faculdades de Direito no país que, de certa forma, vivia um momento conservador. Mas em 2011 esse número quadruplicou-se, totalizando 1.100 cursos de Direito no Brasil. O Ministro ainda complementou mencionando que, àquela época, o país possuía cerca de quatro milhões de Bacharéis em Direito.

Mello (2011) sustenta que as instituições de ensino estão iludindo os alunos, prometendo grandes sonhos e entregando um pesadelo da vida real. Ele fundamenta que o bacharel em Direito estuda cinco anos no ensino superior e, ao final, encontra-se inábil para conseguir a aprovação em um exame de exigência jurídica mínima – condição inegociável para se registrar nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil.

A evolução desse contexto é referendada pelo site da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – em seu portal de transparência, que demonstra um crescente número de reprovados no Exame da Ordem (OAB, 2016). Mas, bacharel em Direito tem que ser advogado? Em seu voto, Mello afirma que o bacharel em Direito não necessariamente cursa o ensino jurídico com a intenção plena de ser advogado. Ele ressalta que este acadêmico, agora formado, pode encarar outras possibilidades de imersão no mercado de trabalho, por meio de atividades diversas que não necessitam de inscrição nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil.

Neste caso, resta ao bacharel em Direito concursos públicos ou atividades de docência, já que qualquer atividade jurídica como assessoria, consultoria, direção jurídica são privativas do profissional 'Advogado', conforme artigo 1º da Lei Federal 8.906/94.

A partir disso, surgem novas indagações: O que fazer com esse contingente altíssimo de bacharéis em Direito que não se encontra no mercado de trabalho?

Cowley (2004) e outros autores demonstram a possibilidade de profissionalizar este ator para atuar como Paralegal, uma vez que, como é feito em outros países, este profissional precisa de amplo conhecimento jurídico, mas não precisa ser advogado, promotor, juiz ou servidor público de cargo jurídico, pelo contrário, este “novo” agente da lei é uma pessoa que possui conhecimentos jurídicos, podendo contribuir com suas aptidões para uma melhor atuação social e comunitária.

Corroborando nesse sentido, Brittain *et al.* (2003) ressaltam que a atividade do Paralegal ou, como é chamada pelos autores de “Assistente Legal”, ocorre nos Estados Unidos da América há décadas. Estes autores ainda justificam a utilização dessa modalidade de emprego, assegurando que existe uma economia nos cofres públicos com a diminuição de ações judiciais, as quais são solucionadas extrajudicialmente pelos Paralegais o que, por sua vez, contribui para o aumento da produtividade, qualidade e eficiência das práticas legais, pois o profissional pode ser utilizado em matérias de pequenas causas, tais como elaboração de contrato, mediação, etc.

Entre as atividades desempenhadas pelos Paralegais, mencionam ainda as seguintes: investigações eventuais, localização e entrevistas de testemunhas, assistência com depósitos, interrogatórios e produção de documentos, compilação de dados estatísticos e financeiros, checagem de citações legais e rascunho de correspondências (Brittain *et al.*, 2003).

Observando a sua aplicabilidade no Brasil, entende-se que essa prática poderia ser uma solução para as dezenas de milhares de bacharéis em Direito existentes no país se não fosse a restrição no ordenamento jurídico brasileiro, que condiciona as atividades desempenhadas pelo Paralegal nos EUA ao exercício privativo da advocacia (conforme artigo 1º da Lei 8.906/94). O que se tem até ao momento, no entanto, é um Projeto de Lei, nº 5.749 de 2013, de autoria do Deputado Federal Sérgio Zveiter, que dispõe sobre a criação da figura do Paralegal no Brasil. A sua justificativa é pertinente para este debate, na medida em que Zveiter (2013) reconhece que o crescente número de bacharéis em Direito, fora do mercado de trabalho, acarreta um desastre social.

De acordo com Zveiter (2013), as faculdades também possuem responsabilidade na geração desse fato social, por não proporcionarem o conhecimento básico para o acadêmico. Para o Deputado, uma possível solução seria a criação de uma outra função para o bacharel em Direito, dando a ele uma atribuição de auxiliar da justiça nas demandas jurídicas em que não fosse necessário a presença de um advogado. Tal função é quase uma cópia do modelo aplicado nos Estados Unidos da América, a partir da figura do Paralegal.

Segundo o andamento processual do projeto de lei extraído do site da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 5.749/13 foi devidamente aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania – CCJC, no dia 06/08/2016. Todavia, o texto original assegurava um prazo indeterminado para a nova profissão jurídica, isto é, o então Paralegal atuaria o tempo que fosse necessário e perderia o direito somente quando, e se quisesse, se inscrever como advogado após o preenchimento dos requisitos legais para tal.

Ocorre que o Deputado Federal Fábio Trad solicitou uma mudança nesse sentido. Segundo ele, a alteração seria no novo artigo 9º-B, § 2º, onde no lugar da palavra indeterminado, passaria a constar, prazo máximo de três anos, o que foi acolhido pela Comissão de Constituição e Justiça. Se isso ocorrer, de nada adianta toda a justificativa elencada acima do PL nº 5.749/13, pois, após três anos inseridos pela nova redação do Projeto, os bacharéis em Direito fatalmente voltariam para o limbo profissional citado por Zveiter (2013).

Por outro lado, segundo dados extraídos do Ministério da Educação e Cultura até 2014, existem atualmente no Brasil cerca de 1.257 cursos de Bacharelado em Direito.

Decerto, o cenário acadêmico atual urge por uma reforma da educação, principalmente no ensino jurídico, e, na mesma assentada, pelo início dos debates sobre a adoção ou não dos Paralegais, uma vez que o que está em jogo não é só a educação em seu todo, mas sim a segurança jurídica da sociedade democrática brasileira (Filho *et al.* 2014).

E é considerando os dilemas apresentados até aqui que se defende a relevância do debate e a investigação a respeito de como o bacharel em Direito pode contribuir para a sociedade, promovendo mudanças significativas no desenvolvimento local das comunidades, e a necessidade ou não de estar inscrito em alguma instituição profissional.

A QUALIDADE DE VIDA DO BACHAREL DE DIREITO

Ao final do curso de Direito, a maioria dos novos bacharéis passa por um período de dúvidas, uma vez que a graduação em Direito não tem o fito exclusivo de formar advogados, defensores públicos, promotores de Justiça ou magistrados, entre outros cargos, como já mencionado por Mello (2011). Em outras palavras, o aluno que se forma não está apto para trabalhar com a técnica aprendida ao longo dos cinco anos de estudo de forma legal, pois cada cargo citado acima necessita de concurso público específico para a ele aceder.

Vale ressaltar ainda que, conforme o site da Ordem dos Advogados do Brasil (2018), o número de advogados inscritos e ativos já ultrapassa a marca de um milhão de profissionais que disputa espaço no mercado de trabalho.

Neste diapasão, cria-se um cenário de aflição, medo, *stress*, cobrança familiar para alguns bacharéis em Direito, pois indiretamente a qualidade de vida e a auto estima desses estudantes tendem a cair em confronto com esse cenário caótico.

Para entender este momento, é necessário buscar um conceito de qualidade de vida aqui ventilada. Segundo Pereira et al (2012) o entendimento não é tão simples, uma vez que o resultado deste conceito depende muito da área a ser explorada, porém em sua grande maioria tem indiretamente o sinônimo de saúde. Segundo os autores, os indicadores percorrem o caminho desde a renda até mesmo a simples satisfação dos aspectos da vida do ator investigado.

Desta forma, a auto avaliação do indivíduo da sua real situação de vivencia pessoal tem impacto direto em sua qualidade de vida.

Para comprovar essa vertente em termos científicos, foi feita uma pesquisa pela Dra. Tânia Loriccho, do Departamento de Psicologia, Unidade de Medicina Comportamental, da Unifesp, a respeito dos Índices de Ansiedade e Stress Pré-Exames (2009). Este estudo, validado pelo Centro de Estatística Aplicada da Universidade de São Paulo – USP, foi realizado justamente para medir e analisar a ansiedade e o stress dos bacharéis em Direito quando se formam e se encontram no período de prestação de algum tipo de concurso público, aqui no caso a prova da OAB.

A pesquisa trouxe como resultados gerais a participação de 237 bacharéis em Direito que prestariam exame de ordem no estado de São Paulo. Destes candidatos apurou-se a idade entre 21 e 74 anos com média de 32 anos, sendo 46% do sexo masculino e 54% do sexo feminino.

Segundo o estudo, grande parte dos examinados, cerca de 80%, participava do concurso da OAB mais de uma vez, o que demonstra o grau de dificuldade do certame. 70% dos inscritos apresentou sintomas de algum tipo de *stress*, sendo que destes, 41% dos entrevistados possuíam níveis de *stress* bem mais graves que os demais.

Segundo Loriccho (2009), dentre vários sintomas que os entrevistados apresentaram, a ansiedade obteve números bastantes relevantes atingindo a pontuação média de 50,5, cujo índice se altera entre 20 a 80 pontos, medido segundo a pesquisadora pelo *Inventário de Ansiedade-Estado*, que demonstra o grau de ansiedade que os examinados sentiam no ato da coleta das informações.

O *stress* é um dos grandes vilões dessa história pois, segundo a pesquisa, é oriundo de uma grande pressão criada pela expectativa gerada não só pelo bacharel mas, também, pela maioria dos seus familiares e amigos, criando um peso social de proporções gigantescas (Loriccho, 2009). Assim sendo, conforme Pereira *et al.* (2012), um dos aspectos da qualidade de vida está ligado à saúde. Desta feita, os atores aqui em estudo entram em declínio emocional ao analisar a sua

posição de vida naquele momento, uma vez que a referida aprovação nos concursos a que vão se submeter trará impacto direto em seus objetivos de vida.

PROPOSTAS

Diante do exposto, entende-se que a utilização do bacharel em Direito poderia ser de importância social se as resistências governamentais, bem como da entidade de classe dos advogados, atentarem para a mudança abrupta no cenário de trabalho jurídico.

O Brasil poderia importar os modelos já experimentados e aprovados do exterior como, por exemplo, o descrito por Jaichand (2004), tais como aconselhamento jurídico, além de palestras e cursos educacionais para ensinar as pessoas da comunidade carentes dos seus direitos e deveres.

Também vale mencionar o projeto de Centros Jurídicos Comunitários na Austrália que, de acordo com Cowley (2004), são instituições sem fins lucrativos, financiadas pelo governo, obtendo a função de levar assistência jurídica e o acesso à justiça a comunidades carentes.

Certamente deve-se levar em conta a complexidade política do segmento do Direito no Brasil, mas percebe-se que haveria várias possibilidades de atuação (Quadro 1) deste profissional pelo que as políticas públicas as deveriam considerar e desejavelmente haver um pouco menos de corporativismo. O que também se percebe é que, uma vez consideradas, provavelmente trariam pouco ou nenhum prejuízo para o negócio do Direito já que, majoritariamente, o público potencial a ser atingido já por tradição não é atendido pela classe de advogados de um modo geral.

QUADRO 1: Possibilidades de atuação do bacharel em Direito no Brasil.

Atividade	Público Potencial a ser atendido	Atual limitação	Possíveis resoluções	Impacto Social	Países onde se permite sem “OAB”
<i>Clínicas Jurídicas</i>	Comunidades carentes	Restrição legal Corporativismo	Mudança na legislação Convênios com escritórios legais	Acesso à justiça de forma mais barata	Africa do Sul, EUA, País de Gales, Reino Unido
<i>Orientação Jurídica</i>	Comunidades carentes	Restrição legal Corporativismo	Mudança na legislação	Acesso à justiça de forma mais barata	Africa do Sul, Austrália, Canadá, EUA, País de Gales, Reino Unido
<i>Mediador de Conflitos</i>	Comunidades carentes	Restrição legal Corporativismo	Mudança na legislação Convênios com escritórios legais	Redução de processos Judiciais de pequenas causas	Africa do Sul, Canadá, EUA, País de Gales, Reino Unido
<i>Atuação em Empresas com Consultoria</i>	Empresas Privadas	Restrição legal Corporativismo	Mudança na legislação	Legalizaria a função com registro na CTPS	Austrália, EUA, Japão, País de Gales, Reino Unido
<i>Treinamento em empresas</i>	Empresas privadas	Restrição legal Corporativismo	Mudança na legislação	Legalizaria a função com registro na CTPS	Japão

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa bibliográfica e documental.

Certo é que o Brasil só teria a ganhar com tal liberação da profissionalização deste ator, assim poderia aplicar uma das propostas dos países que já romperam esse paradigma. Entretanto, enquanto não ocorre essa inovação social, os milhares de graduados em Direito, infelizmente, estão tolhidos de trabalhar utilizando a técnica acadêmica que escolheram e não podem contribuir para o desenvolvimento local das comunidades mais necessitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo em tela, pode-se notar um panorama da real situação do bacharel em Direito no Brasil. Apurou-se que existe um aumento significativo no número de faculdades de Direito no país, pois, segundo Mello (2011) o número ultrapassa os 1000 cursos Brasil afora, diferentemente do que existia em meados da década de 1990, em que se estimava 200 faculdades em todo o Brasil afirma o Ministro. Segundo ele, o crescimento desenfreado dos cursos jurídicos está ligado à facilidade e ao baixo custo de investimento para abrir tal curso superior, além de sustentar que a fiscalização do órgão regulador é precária.

Vale ressaltar que o exame de ordem é o primeiro caminho natural que esses estudantes atravessam no final do seu curso, uma vez que, por vedação legal da Lei 8.906/94 no seu artigo primeiro, não restam outras alternativas a estes bacharéis em Direito senão submeterem-se a concursos públicos para poderem atuar com o conhecimento adquirido na faculdade.

Assim sendo, diante desse impasse, ao atentar o olhar para outros países, percebeu-se que essa barreira já foi rompida, ao passo de que o aproveitamento profissional do bacharel em Direito é possível mesmo sem passar por concursos públicos.

Não obstante, no Brasil, de forma bastante tímida e isolada, está sendo debatido esse tema do Paralegal através do projeto de Lei, nº 5.749/2013, já aprovado na CCJ.

O elevado número de reprovações no Exame e Ordem, para Pereira *et al.* (2012), reflete-se diretamente na qualidade de vida destes bacharéis em Direito, com impacto na pressão familiar, nos círculos de amizade, no modo como eles são afetados emocionalmente, bem como em fatores culturais e econômicos.

Desta feita, é necessário que sejam elaboradas, no Brasil, políticas públicas, bem como a Ordem dos Advogados do Brasil poderia utilizar como referência as experiências internacionais aqui expostas.

REFERÊNCIAS

Brittain, V., Hull, T. *et al.* (2003). *Paralegal Handbook*. Australia, Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning

Projeto de Lei Complementar PL 5.749/2013. (2013). Câmara dos Deputados Federais. Retirado de: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=580518>

Cowley, J. (2004). *A comparative study of paralegalism in Australia, the United States of America and England and Wales*. Master thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW

Filho, I. N. R., Tomio, F. R. de L., Kanayama, R. L. *et al.* (2014). Vamos debater a educação Jurídica e, por consequência, os Paralegais. Curitiba, PR: *Gazeta do Povo*, ed. 28 Agosto. Retirado de: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/artigos/vamos-debater-a-educacao-juridica-e-por-consequencia-os-paralegais-ecp1jtm5fx8vzi1w0sod5uvda>

Jaichand, V. (2004). Estratégias de litígio de interesse público para o avanço dos direitos humanos em sistemas domésticos de Direito. *Conectas Direitos Humanos*, 1(1)

Loricchio, T. (2009). *Pesquisa de Índices de Ansiedade e Stress Pré-Exames: Ansiedade e Stress dos bacharéis em Direito em período de prestação dos exames de classe*. São Paulo: Unidade de Medicina Comportamental, UNIFESP

Ministério de Educação e Cultura (2016). *Instituições de Educação Superior e Cursos cadastrados*. Brasil: MEC. Retirado de: <http://emec.mec.gov.br/>

Mello, M. A. (2011). *Recurso Extraordinário n.º 603.583*, de 26 de Outubro de 2011. Brasília: Supremo Tribunal Federal

Ordem dos Advogados do Brasil (2016). *Desempenho por IES e Campus: (resultado final)*. Brasil: OAB. Retirado de: <http://www.oab.org.br/servicos/examedeordem>

Ordem dos Advogados do Brasil (2018). *Institucional / Quadro de Advogados*. Retirado de: <http://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>

Decreto Lei n.º 8.906, de 4 de Julho de 1994. *Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm

Pereira, É. F., Teixeira, C. S. & Santos, A. (2012). Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Rev. bras. educ. fís. esporte*, 26(2), 241-250

EL TRABAJO EN EQUIPO COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL BÁSICA PARA EL EMPLEO Y LA INCLUSIÓN

TEAMWORK AS A BASIC TRANSVERSAL COMPETENCE FOR EMPLOYMENT AND INCLUSION

Susana Molina Martín, Universidad de Oviedo
Beatriz Sierra Arizmendiarieta, Universidad de Oviedo
Maria de los Ángeles Pascual Sevillano, Universidad de Oviedo

RESUMEN

La educación ejerce un papel clave para ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias que les permitan desenvolverse en los entornos académico y profesional. Entre éstas, el trabajo en equipo se considera claves. Resulta esencial planificar adecuadamente el trabajo en equipo para garantizar el aprendizaje y entender que las decisiones organizativas, pedagógicas y tecnológicas deberían confluir en el objetivo de sustentar aquellos aspectos que configuran este aprendizaje individual y grupal.

Palabras clave – Competencia; Trabajo en equipo; Aprendizaje; Educación de adultos

ABSTRACT

Education plays a key role in helping students to acquire the competences which enable them to be autonomous in both academic and professional environments, where group work is considered crucial. In order to ensure the quality of learning, it is essential to plan group work initiatives properly and understand that organizational, pedagogical and technological decisions should converge around a single goal which is to sustain aspects that configure individual and group learning.

Keywords – Competences; Group work; Learning; Adult education

INTRODUCCIÓN

El proyecto *Sharing good educational practices and systematising a training competences programme for employment and inclusion for vulnerable adult people* (Proyecto 2016- 1-ES01-KA204-025159 ERASMUS+), desarrollado por el grupo de investigación *Teaching and Curriculum Group* ZINTAC de la Universidad de Oviedo, junto con profesionales de Francia, Italia, Portugal y España, trata de sistematizar un programa de formación en competencias para el empleo y la inclusión de la población adulta en situación de vulnerabilidad.

A la hora de establecer las bases para dicho programa, nos damos cuenta que los módulos formativos de educación de adultos se centran más en el desarrollo de competencias específicas, descuidando la formación orientada al desarrollo de competencias transversales o genéricas. Lo que ocurre es que quizá se entienda que la adquisición de dichas competencias dependa de la propia persona, que deba mejorarlas de modo autodidacta, o que se adquieren a través de diferentes tareas que tienen por objeto el aprendizaje de otros contenidos,

considerándose innecesaria su planificación. Pero a veces, al considerarse comunes a todos, nadie se responsabiliza de programar su enseñanza y evaluación. Sin embargo algunas de estas competencias, como el trabajo en equipo, son consideradas fundamentales en el mundo de la empresa. De ahí, que nuestro objetivo sea plantear una propuesta formativa para la educación permanente que comprenda la reflexión sobre el mejor modo de diseñar y acreditar formación en esta línea.

MARCO CONCEPTUAL: LA COMPETENCIA PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

Una de las competencias que se considera fundamental hoy, tanto para el desarrollo profesional como desde el punto de las organizaciones, es el trabajo en equipo.

El análisis de las competencias transversales identificadas en los diferentes modelos existentes muestra que los comportamientos relacionados con el trabajo en equipo se encuentran presentes bajo diferentes denominaciones en todos ellos. Esto es consistente con las numerosas investigaciones que subrayan la importancia de las competencias para trabajar en equipo para la efectividad de los grupos y equipos de trabajo (por ejemplo, Cannon-Bowers, Oser y Flanagan, 1992; Cannon-Bowers et al., 1995; Chen, Donahue y Klimoski, 2004; Hackman, 1986, 2002; Leach, Wall, Rogelberg y Jackson, 2005; McClough y Rogelberg, 2003; Stevens y Campion, 1994, 1999; Varney, 1989) (Aguado, Arranz, Valera-Rubio y Marín-Torres, 2011, p. 357).

El trabajo en equipo está considerado como una de las herramientas más poderosas para la consecución de objetivos en cualquier ámbito, sector o actividad. En las organizaciones, el trabajo en equipo supera al trabajo individual cuando la tarea a realizar es compleja y se necesita del conocimiento, habilidades, creatividad y compromiso del conjunto para alcanzar el objetivo. Como punto de partida diremos que:

Se llama equipo de trabajo a un pequeño grupo de personas con habilidades y conocimientos complementarios, que están comprometidos con una misión, un conjunto de metas de desempeño y con un enfoque común, para los cuales son mutuamente responsables (Katzenbach y Smith, 1993). El trabajo en equipo implica tanto los resultados individuales como los que se producen de manera colectiva. Por tanto, los grupos se convierten en equipos cuando desarrollan un sentido compartido y utilizan la sinergia entre sus miembros (Viles, Jaca, Campos, Serrano y Campos, 2012, p.68).

Los conocimientos, habilidades y destrezas para trabajar en equipo son clave en el desempeño eficaz de un gran número de puestos laborales. De ahí, el interés de las organizaciones por contar con empleados con alto nivel en las habilidades necesarias para trabajar en equipo. Éstas son valoradas positivamente cuando el individuo accede al empleo, por lo que deberían ser trabajadas desde las instituciones educativas. De ahí que consideremos importante incluir el desarrollo de esta competencia transversal dentro del programa formativo dirigido a las personas adultas, dado que tratan de favorecer la inclusión laboral y social de sus estudiantes. Cabe decir que en otros niveles educativos ya está presente esta competencia y se han realizado investigaciones al respecto (Cabero y Marín, 2014; Gewerc, Montero y Lama, 2014; Gutiérrez, Román y Sánchez, 2018; Leinonen y Durall, 2014). Por ejemplo, en el Anexo I de la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, recoge que entre las destrezas o habilidades esenciales que requiere la competencia emprendedora se encuentra la “habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo”.

A nivel europeo se la considera básica, de ahí que la Comisión Europea identificase la capacidad que tiene la persona para “trabajar con otros” como fundamental para el desarrollo de su competencia emprendedora y, por ende, para su empleabilidad (Bacigalupo, Kampylis, Punie y Van den Brande, 2016). Concretamente, ha especificado tres niveles de logro. Un nivel básico, que implica ser capaz de trabajar en equipo y de crear valor de forma cooperativa. Un nivel intermedio, que supone ser capaz de trabajar con un equipo diverso y crear valor en grupo. Y un nivel avanzado donde el individuo sería capaz de crear un equipo y una red de colaboradores de acuerdo a la actividad a desarrollar.

En el estudio del trabajo en equipo, diferentes autores han desarrollado definiciones y modelos para explicar la incidencia de los distintos factores que afectan a su éxito, los procesos que internamente tienen lugar y a qué niveles deben evaluarse los resultados. La mayoría resaltan algunas de las características que debe contener el trabajo en equipo tales como: existencia de objetivos comunes, esfuerzo conjunto para alcanzar los objetivos, ambiente donde se fomente la comunicación y el intercambio de ideas, toma de decisiones en conjunto, etc.

Ciertamente es preciso analizar dicha competencia para entender los factores implicados, lo que permitirá que pueda ser enseñado y evaluado. Es preciso disponer de un marco conceptual claro para poder desarrollar esta competencia. Es por ello que dicha competencia debe primero definirse y posteriormente controlarse y asegurarse la adquisición de la misma por parte de los estudiantes. Porque en la realidad, incluso cuando se utiliza el trabajo en equipo se introduce como metodología docente, no suele aprovecharse para enseñar a aprender a trabajar en equipo de manera óptima.

Además, actualmente las tecnologías de la información y la comunicación han supuesto cambios en la forma en la que nos relacionamos, afectando también al desarrollo de la competencia para trabajar en equipo, donde la presencialidad no es algo imprescindible (ver propuestas de Hernández, González y Muñoz, 2014; Marín, Negre y Pérez, 2014). Algunos estudios (Aguado, Arranz, Valera-Rubio y Marín-Torres, 2011) apuntan como esto afecta también a la formación, donde la presencialidad puede ser complementada con la formación on-line en programas blended-learning que aúnen las ventajas de ambas aproximaciones.

PROBLEMA Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo, conocedores de la variabilidad de habilidades implicadas en el desarrollo de trabajo en equipo, creemos que antes de diseñar un programa formativo es necesario conocer la realidad de los centros. En línea con esto, el objetivo del presente trabajo es analizar si el profesorado de los *Centros de Educación de Personas Adultas* trabaja esta competencia, tanto personalmente con sus compañeros de trabajo como con sus estudiantes y, si ello depende de la edad o experiencia laboral. Este primer esbozo nos permitirá conocer el punto de partida para nuestra propuesta de intervención. Cabe aclarar, que este objetivo forma parte de una investigación más amplia dirigida a conocer cómo se está trabajando por competencias en los centros que trabajan con personas adultas en el Principado de Asturias.

DISEÑO METODOLÓGICO

PARTICIPANTES

Ochenta y cinco profesionales de la educación que trabajan en *Centros de Educación de Personas Adultas* de la red de centros públicos del Principado de Asturias. El 94.4% de la población tiene más de 35 años. Un 50.6% de los participantes son mujeres y el 49.4% hombres. El 41,2% cuenta con más de 25 años de experiencia docente, mientras que el 38.8% lleva entre 10 y 25 años trabajando.

4.2. Instrumento y procedimiento

Cuestionario de Perfiles Docentes. Con el objetivo de establecer diferentes perfiles docentes en el desarrollo de competencias se elabora un cuestionario que consta de una primera parte, dirigida a recoger datos de la muestra (centro de trabajo, sexo, edad, años de experiencia y títulos universitarios) y, de una segunda, compuesta por cincuenta ítems, con cuatro niveles de respuesta (nunca, a veces, frecuentemente, siempre). De éstos, se utilizan tres: ítem 1, ítem 11 e ítem 17, que hemos correlacionado con los datos de la muestra: edad y años de experiencia. Los ítems del cuestionario tratan de contemplar cómo se plantean los diferentes elementos curriculares y de la organización de los centros necesarios para planificar y desarrollar una enseñanza dirigida al desarrollo de competencias: objetivos, contenidos, materiales y actividades, metodología, evaluación y cuestiones organizativas del centro (Sierra, Méndez y Mañana, 2013, pp. 175-176).

Este cuestionario es sometido a una aplicación piloto, lo que permite mejorar el propio instrumento y hacer una primera estimación del mismo. Seguidamente, se administra a través de la web, después de ponerse en contacto con los centros para que conociesen el propósito del mismo. La participación en el diagnóstico inicial es voluntaria. Nuestro equipo de investigación informó a todos los participantes que los datos y resultados del cuestionario serían utilizados de forma anónima con fines de investigación.

RESULTADOS

Los resultados descriptivos de las estadísticas relacionadas con el trabajo en equipo, muestran que existe una asociación estadísticamente significativa entre la utilización del trabajo cooperativo entre el alumnado y el trabajo del profesor en grupos interdisciplinares $\chi^2 (9) = 29,785$, $p < 0,05$. El profesorado que reconoce no trabajar con los estudiantes de forma colaborativa, tampoco lo practica con sus compañeros de centro. Sin embargo los que afirman trabajar en el aula la cooperación suelen trabajar con grupos de profesores interdisciplinares, aunque con distinta periodicidad. Por ejemplo, de entre los profesores que a veces trabajan explícitamente el trabajo en equipo con sus estudiantes veintidós lo practican ellos mismos en equipos interdisciplinares con la misma asiduidad (Tabla 1). La relación encontrada es estadísticamente significativa, alta y directamente proporcional (Coeficiente de Contingencia=0.509, $p < 0,05$).

Sin embargo, la edad ($\chi^2 (9) = 4,445$, $p > 0,05$), los años de experiencia docente ($\chi^2 (9) = 12,806$, $p > 0,05$), e incluso trabajar con el pequeño grupo de profesores con el que comparten asignatura ($\chi^2 (9) = 2,537$, $p > 0,05$), no parece influir en la utilización del trabajo cooperativo entre el alumnado en el aula.

Tabla 1: Tabla de contingencia. Trabajo con estudiantes & Trabajo con profesores.

		Trabajo con grupos interdisciplinarios de profesores				Total		
		Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre			
Trabajo en el aula la cooperación	Nunca	Recuento	2	1	0	0	3	
		Frecuencia	40,0%	2,6%	0,0%	0,0%	3,5%	
	A veces	Recuento	1	22	10	5	38	
		Frecuencia observada	20,0%	56,4%	34,5%	41,7%	44,7%	
	Frecuente	Recuento	2	14	11	5	32	
		Frecuencia observada	40,0%	35,9%	37,9%	41,7%	37,6%	
	Siempre	Recuento	0	2	8	2	12	
		Frecuencia observada	0,0%	5,1%	27,6%	16,7%	14,1%	
	Total		Recuento	5	39	29	12	85
			Frecuencia esperada	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atender al desarrollo del trabajo en equipo desde los CEPAs es fundamental, dado que todavía hay profesores que manifiestan no haber trabajado en equipo ellos, ni se lo han planteado a sus estudiantes. Cabe destacar que aquellos profesores que habitualmente trabajan en equipos interdisciplinarios parecen valorar más el trabajo cooperativo de sus estudiantes. De ahí, que sea importante que la planificación del desarrollo de competencias, incluida la de trabajo en equipo, se realice desde el claustro de profesores, lo que facilitará su práctica por parte de éstos.

Además, queremos plantear que si realmente se quiere responder a las demandas del mercado laboral, sería interesante diseñar módulos de formación para el trabajo en equipo en los tres niveles de logro especificados por la Comisión Europea. Ello facilitaría la planificación y la evaluación de los estudiantes y la posible acreditación de esta competencia transversal.

Somos conscientes de la dificultad que entraña nuestra propuesta, porque inicialmente habría que reconocer las habilidades y aptitudes implicadas y establecer los niveles de logro de las mismas. Sin embargo, pensamos que se debería de comenzar a dar pasos en esta dirección planificando las acciones formativas necesarias, y reflexionando acerca del mejor modo de regular y acreditar las distintas competencias transversales requeridas en las diferentes familias profesionales.

REFERENCIAS

Aguado, D., Arranz, V., Valera-Rubio, A. y Marín-Torres, S. (2011). Evaluación de un programa blended-learning para el desarrollo de la competencia trabajar en equipo. *Psicothema*, 23 (3), 356-361. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3894.pdf>

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/entrecomp>

Cabero, J. y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 165-172. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-16>

Gewerc, A., Montero, L. y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 42, 55-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-05>

Gutiérrez-Porlan, I., Román-García, M. y Sánchez-Vera, M^a M. (2018). Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios. *Comunicar*, 54, 91-100. DOI: <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>

Hernández, N., González, M. y Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 42, 25-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02>

Leinonen, T. y Durall, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 42, 107-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-10>

Marín, V., Negre, F. y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 42, 35-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-03>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015, 6986-7003. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41196/39397>

Viles, E. Jaca, C., Campos, J., Serrano, N. y Santos, J. (2012). Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en los grados de ingeniería. *Dirección y Organización*, 46, 67-75. Recuperado de: <http://www.revistadyo.com/index.php/dyo/article/view/392/412>

PERCURSOS INCLUSIVOS DE UMA COMUNIDADE SURDA. EMANCIPAÇÃO INTERCULTURAL

INCLUSIVE PATHS OF A DEAF COMMUNITY. INTERCULTURAL EMANCIPATION

Fernanda de Oliveira Castro, Universidade Aberta
Darlinda Moreira, Universidade Aberta, CEMRI
Teresa Leite, ESE-I.P. Lisboa; UIDEF, Universidade de Lisboa

RESUMO

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma investigação mais ampla, realizada no curso de doutoramento em Educação, na especialidade educação e interculturalidade e incide nos percursos inclusivos de uma comunidade surda e na sua emancipação intercultural. Neste âmbito, pretendemos, à luz de uma interculturalidade crítica e inclusiva, conhecer os fatores que contribuem para a emancipação, autodeterminação e autonomia da pessoa surda. Ao longo deste artigo, abordaremos aspetos conceituais da interculturalidade, da inclusão e da emancipação e colocaremos uma interpretação da comunidade surda relativa às dificuldades sentidas não só na escolha da profissão como, também, no acesso ao mercado de trabalho. A metodologia usada tem um carácter qualitativo e interpretativo e os dados foram recolhidos através de observação participada de um grupo de 5 jovens surdos na Associação de Surdos da Ilha de S. Miguel e de uma entrevista a quatro adultos surdos, traduzida por intérprete de Língua Gestual Portuguesa.

Palavras-chave – Educação de surdos, Interculturalidade, Inclusão, Emancipação, Expetativas profissionais

ABSTRACT

This article presents preliminary results of a broader research carried out in the Doctoral Program in Education, in the specialty of Education and Interculturality, and focuses on the inclusive paths of a deaf community and their intercultural emancipation. In this frame, we intend, in the light of a critical and inclusive interculturality, to know the factors that contribute to the emancipation, self-determination and autonomy of the deaf person. Throughout this article, we will cover conceptual aspects of interculturality, inclusion and emancipation, and we will present an interpretation of the deaf community's difficulties, felt not only in the choice of the profession but also in the access to the labour market. The methodology used has a qualitative and interpretative character and the data were collected through participatory observation of a group of 5 deaf youths in the Deaf Association of S. Miguel Island and an interview with four deaf adults, translated by a interpreter of Portuguese Sign Language.

Keywords – Deaf education, Interculturality, Inclusion, Emancipation, Professional expectations

INTRODUÇÃO

Considerando que a educação inclusiva significa uma aposta nas diferenças individuais, culturais e linguísticas, este artigo pretende apresentar os rumos de uma comunidade surda em direção a um bem-estar social, cultural e profissional. O modo como a família, a escola e a associação de surdos vivenciam as questões culturais e identitárias dos surdos potencializam, ou não, processos formativos genuinamente interculturais e por isso, mais humanos, democráticos e participativos. Perante tal abordagem, pretendemos responder à seguinte questão: quais os fatores que contribuem para o processo inclusivo e emancipatório da comunidade Surda? Deste modo, são objetivos deste estudo: clarificar ideias sobre o crescimento inclusivo e emancipatório da comunidade surda; compreender as ambições profissionais das pessoas que integram essa mesma comunidade; conhecer as expectativas das famílias, das escolas e dos surdos no mercado de trabalho. Importa ressaltar que a primeira autora do presente artigo trabalha com esta comunidade surda há 15 anos, como docente de educação especial, especializada na área das deficiências auditiva e mental, conhecendo a maioria dos jovens participantes na investigação desde os três anos de idade.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO INTERCULTURAL

A ideia de inclusão surge fortemente conotada, na declaração de Salamanca (1994), com o conceito de necessidades educativas especiais, exaltando as diferenças individuais e a diversidade cultural e proclamando, para todos, a mesma oportunidade de acesso à educação, ao conhecimento, à participação e equidade social. Neste sentido, a declaração é perentória ao afirmar que as escolas se devem reestruturar de forma a acolher todas as crianças, independentemente das suas características físicas, sensoriais, cognitivas ou linguísticas. Defende-se a convivência de todas as crianças e jovens, nas estruturas educativas, fazendo emergir o conceito de escola inclusiva. Como afirmam:

Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

À escola cumpre o desafio de proporcionar uma educação de qualidade e conseguir educar todos os alunos com sucesso, modificando atitudes discriminatórias e participando na organização “de sociedades acolhedoras e inclusivas. (Declaração de Salamanca, 1994, p.7)

Neste sentido, ao proporcionar ambientes de envolvimento, respeito e conexão, a escola inclusiva promove a prática de uma interculturalidade crítica, promotora da diversidade de etnias, línguas e ideias. Jordan (2011) extrapola o conceito da inclusão para o mundo empresarial ao afirmar que:

A inclusão melhora a capacidade de uma organização para alcançar melhores resultados de negócios, envolvendo pessoas de diversas origens e perspectivas através de decisões participativas. (p.1)

No entanto, embora a diversidade nas organizações seja cada vez mais respeitada como característica fundamental para o sucesso, ainda estamos longe de alcançar locais de trabalho verdadeiramente inclusivos. Talvez, porque a esta inclusão subjaz uma emancipação fortemente

conotada com a liberdade de ação e de pensamento crítico que proporcionam o empoderamento e a autonomia e impulsionam os processos de transformação de identidades (Freire, 1970; Moreira, 2002). Alguns investigadores surdos sugerem também que, no caso desta população, a emancipação se encontra relacionada com a aquisição e desenvolvimento da língua materna e com a assimilação de uma identidade e cultura surda (De Clerck, 2014; Hoffmann-Dilloway, 2016). Assim conotada, a emancipação emerge como fruto de uma interculturalidade crítica entendida como um processo ou projeto que se (re)constrói na transformação das instituições e na mutabilidade das relações sociais permitindo uma coabitação das diversas formas de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver.

SER SURDO

A população surda é composta por um grupo heterogêneo de pessoas que pertencem a culturas distintas, têm diferentes graus de perda auditiva, diferentes formas de aceder ao mundo dos sons e por isso diferentes formas de comunicar. Perante esta diversidade, biológica e cultural, pode-se perspetivar o ser surdo segundo um modelo biomédico ou um modelo sociocultural. Se atendermos ao modelo biomédico, ser surdo é ser alguém que não ouve porque apresenta um *deficit* fisiológico no aparelho auditivo (Ballatyne, 1995). Esta visão patológica da surdez pressupõe um diagnóstico focado na limitação e uma intervenção focada na reabilitação pelo uso de recursos técnicos especiais (próteses e implantes cocleares) e de terapias específicas para tentarem ouvir e falar. Aposta-se essencialmente numa comunicação oralista, em detrimento de uma comunicação gestual ou bilingue. Por outro lado, o modelo socioantropológico assume o surdo como alguém com um outro modo de ser, de estar e de interpretar o mundo. Um modo de ser enraizado numa identidade cultural e linguística que acolhe a pessoa surda nas suas diferenças comunicacionais e históricas, nos seus valores e interações, nas suas atitudes e crenças (Lane, 2006). Aposta-se que

as identidades, as línguas, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas bem como as decisões acerca das decisões dos surdos devem ser focalizadas e entendidas a partir da diferença e a partir do seu reconhecimento político. (Coelho, 2005, p.5)

Entende-se deste modo que o motor de desenvolvimento das comunidades surdas é a sua identidade cultural fortemente marcada por uma língua viso-espacial promotora de aprendizagens, de evolução, de conhecimentos e de interações sociais. A aposta centra-se no desenvolvimento da língua mãe da comunidade surda e no bilinguismo.

METODOLOGIA QUALITATIVA E ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

A etnografia envolve um conjunto de ações e atitudes investigativas com o intuito de conhecer e dar a conhecer a cultura de um povo, comunidade ou grupo. Esse conhecimento, que emerge da pesquisa etnográfica, resulta das ideias, projetos e imagens que as próprias pessoas têm de si próprias enquanto seres individuais, emocionais, culturais e sociais (Boni & Quaresma, 2005; Falzon, 2016). Ou seja: “Ethnography is the work of describing a culture. The essential core of this activity aims to understand another way of live from the native point of view” (Spradley, 2016, p.3).

Woods (1987) e Mynaio (2002) partilham deste conceito ao afirmarem que a etnografia se interessa pelos comportamentos, interações, crenças, valores, significados e conceitos de uma determinada comunidade. A este respeito, Spradely (2016) descreve que o etnógrafo,

para além de observar o comportamento, questiona-se sobre o significado desse mesmo comportamento. Foi o que se pretendeu com este estudo realizado na ilha de S. Miguel junto da comunidade surda micalense, no qual participaram 9 surdos, 4 adultos, participantes nas entrevistas, e 5 jovens, com os quais se tem vindo a interagir, em observação participada, na ASISM (Associação de Surdos da ilha de São Miguel). Como forma de preservar o anonimato dos participantes, os nomes que surgem ao longo do texto são fictícios.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Tendo presente que a inclusão e a emancipação se encontram associadas aos direitos humanos, à participação independente e crítica, às tomadas de decisão livres e responsáveis, pretendemos conhecer o estado da comunidade surda e seu desenvolvimento rumo à autodeterminação e empoderamento. Que fatores influenciam ou inibem esse rumo é assunto abordado pelos adultos. E as expectativas são reveladas pelos jovens. Neste âmbito, os dados recolhidos indicam que: os processos inclusivos da pessoa surda se aprendem em contexto e na relação com os outros, principalmente com a família; o diagnóstico clínico e a intervenção precoce diferenciada, assim como a conceção do surdo como um ser linguística e culturalmente distinto influem, positivamente, nesse mesmo processo; a aposta do indivíduo surdo no desenvolvimento da sua liberdade é condição essencial para que o seu processo emancipatório ocorra. Neste sentido, a informação recolhida remete-nos, para os quatro níveis dinâmicos e interrelacionados do desenvolvimento humano: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner, 1979 *apud* Alves, 1991).

Considerando esta interpretação, Maria da Luz, formadora surda e mestre em LGP, sugere que o tipo de relação que os pais estabelecem com os filhos pode bloquear o processo de autonomia da pessoa surda, transferindo as suas inseguranças e medos para os próprios filhos ou pode promover a confiança, a autoestima e desejo de pertença a um grupo ou comunidade. Como diz:

“Antes, os pais tinham medo que os filhos não soubessem e, diziam sempre: - Ah, o meu filho não sabe. Por isso a maioria dos surdos, não era autónoma. Iam sempre ao centro de emprego e ao médico com a mãe ou outro familiar. Agora, os pais deixam os seus filhos serem independentes. E os surdos veem que há outros surdos que conseguem, através dos intérpretes ou da escrita, (...) e querem também ser iguais... querem incluir-se na sociedade”. (Maria da Luz)

Desta afirmação poderemos intuir que o processo emancipatório e inclusivo dos surdos se encontra relacionado com o processo emancipatório e inclusivo das famílias e contextos sociais que integram. Paralelamente, são apresentados mais dois fatores preponderantes na emancipação dos indivíduos surdos: o momento do diagnóstico da surdez e as relações institucionais. Como nota Emanuel, professor surdo, licenciado em LGP:

“Outras vezes descobre-se a surdez mais tarde. E depois mandam-nos para a escola que avalia e reflete: tem tantas necessidades e problemas de aprendizagem e, por vezes sugerem problemas cognitivos (...) de quem é a culpa? Dos pais? Das famílias? Não sei! da Escola? Dos hospitais? Talvez seja um conjunto de tudo isto! Ou será que é um problema de contextos e de culturas?” (Emanuel)

Emanuel coloca em destaque a urgência de um diagnóstico precoce e de uma cultura institucional facilitadora de práticas colaborativas que promovam a liberdade da comunidade surda e defendam o conhecimento e a língua gestual como essência dessa mesma liberdade,

pois tal como menciona Ambrosini “a emancipação depende de uma coletividade educada para o esclarecimento” (Ambrosini, 2012, p.382). E é em defesa dessa coletividade que Ladd (2013) critica fortemente o domínio das culturas maioritárias que submetem, sob o jugo ditatorial e colonial, a língua e cultura da comunidade surda. Como revela Maria da Luz, este domínio começa a desvanecer-se em prol de uma equidade de direitos individuais e de uma sociedade cada vez mais inclusiva e intercultural, pois:

“Antigamente, sentíamos-nos súbditos [dos ouvintes], mas agora estamos a tentar chegar a um patamar mais igual... isso é emancipação, não é?!” (Maria da Luz)

Na realidade, “desde os primórdios do Iluminismo que o mundo estabeleceu o ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, despojada (...) da ignorância” Ambrosini (2012, p.41); o ideal de uma sociedade emancipada, “informada, autónoma e crítica” (Moreira, 2002, p.20). É enraizado neste ideal que De Clerck (2016) defende a aprendizagem precoce da língua gestual, como processo determinante no combate às desigualdades de acesso à informação e ao conhecimento pois,

“na intervenção precoce [se a criança] não tem LGP, não pode adquirir conceitos nem [apreender] o mundo...” (Emanuel)

E, sem o domínio de uma língua, a identidade da pessoa surda surge pouco definida e confusa, pois:

“Alguns não se sentem livres. Alguns nem se sentem surdos. Muitos, usam aparelho e oralizam e depois dizem: eu não sou surdo porque eu oralizo... eu falo. Isso não importa, o conceito é: SOU SURDO...Isso é identidade, tenho uma língua e cultura própria!” (Maria da Luz)

É preciso que a educação facilite a aquisição dessa identidade e desperte o gosto pela língua e pela cultura de forma a proporcionar uma educação inclusiva, pois

“...Sem essa identidade, eu tenho de considerar que a educação não pode ser igualitária...” (Emanuel)

Obviamente que não sendo igualitária, a educação não pode ser inclusiva. Como forma de colmatar esta situação, Freire (2000) proclama a necessidade de uma “práxis educativa emancipadora capaz de denunciar as estruturas desumanizantes dos oprimidos e de transformar ideias, práticas, atitudes e valores” Freire (2000, p.32) e de apostar numa verdadeira diferenciação curricular que apresente uma “linha estratégica e orientadora para a superação das situações identificadas” com vista ao sucesso de todos os alunos (Leite, 2011, p.11). Esta intervenção de Freire e Leite permite-nos conceber uma escola intercultural que pela diferenciação curricular possibilita o acesso de todos os alunos às línguas e culturas dominantes das duas comunidades, pois:

“integrar identidades, culturas e conceitos é muito importante. Se não tivermos os conceitos bem estruturados torna-se difícil alcançar o convívio e a integração”. (Benvindo – professor surdo, licenciado em LGP)

E, é na promoção dessa convivência e inclusão, que a diferenciação curricular deverá ser assumida como uma “caminhada (...) na busca da construção emancipatória [dos alunos]” (Ambrosini, 2012, p.386). Benvindo considera que se os diferentes contextos se assumissem verdadeiramente interculturais,

“todos os alunos deveriam aprender a LGP, pois a LGP é língua 1ª para a comunidade surda e deveria ser considerada língua 2ª para os ouvintes [assim como o português se assume como língua 2ª para os surdos]” ...

Esta proposta liberta oprimidos e opressores e destitui ações de poder de uma comunidade sobre a outra, pois tal como Freire (1970) refere, ninguém se liberta sozinho. Os Homens apenas se libertam em comunhão. É nesta uniformização de liberdades que emerge a possibilidade de os jovens sonharem e acreditarem porque

“... Os surdos conseguem fazer! Não existem impossíveis e eu não digo aos meus alunos que existem impossíveis. Existem barreiras e que têm de lutar para as ultrapassar. Eu nunca lhes digo nunca. Se tu queres, luta! Sonha!” (Emanuel)

Neste sentido, podemos considerar que as expectativas dos jovens relativamente à profissão se encontram associadas ao conhecimento das possibilidades reais dos surdos, à capacidade de sonhar e ao conhecimento do meio envolvente. A este respeito, Ambrosini (2012) alerta que “uma educação para a emancipação deve preparar o ser humano para o confronto com a experiência real” (p.386), o que não se espelha nas afirmações de Rubi (jovem surdo) quando explica que não precisa de estudar nem de trabalhar, pois há pessoas que “não trabalham e têm dinheiro”. Esta visão de Rubi, assente em políticas económicas subsidiárias, parece induzir os jovens a uma dependência financeira bloqueadora de processos emancipatórios, livres e autodeterminados. Freud explica esta ideia ao afirmar que

“a maioria das pessoas na realidade não quer liberdade, porque a liberdade implica responsabilidade e a maioria das pessoas tem medo da responsabilidade” (Freud, 1930, p.39).

Sendo assim, parece fazer sentido uma política inclusiva que promova a autodeterminação e responsabilização familiar (ou de outros contextos) de forma a que as crianças e jovens possam, não só crescer em ambientes empoderados e livres, como também fazer a aprendizagem dessa mesma liberdade com entusiasmo e responsabilidade:

“ - Meus amigos,..., sois livres. Se ficarem comigo, pagar-lhes-ei pelo vosso trabalho e ensiná-los-ei, ..., a usarem os vossos direitos de homens livres” (Beecher-Stowe, 1980, p.152-153).

Beecher-Stowe (1980) assim como Freire (1970) remetem-nos para a conscientização de que a liberdade se encontra associada ao direito de um trabalho remunerado e à aprendizagem do uso dessa mesma liberdade pela prática cívica responsável. Em contraponto com a afirmação de Rubi, outros jovens manifestaram-se, entusiasticamente, após uma sensibilização realizada por várias instituições de educação de surdos, sob a temática “Serei o que eu quiser”. Esta ação foi dinamizada por surdos com diversas formações académicas: licenciado em direito, licenciado em tecnologias da informação e comunicação e estudante de medicina. Assim, depois dos testemunhos destes adultos surdos, os jovens afirmaram:

“Estou emocionado, nunca pensei que um surdo podia ser tantas coisas.” (Diamante)

E outro jovem acrescentava pensativo:

“Vou ter que pensar bem no que vou querer ser...agora, sei que posso escolher mais...” (Euclásio)

Freire (1970) e Ambrosini (2012) explicam o efeito surpresa destes jovens ao assumirem que o confronto com a realidade faz despertar no sujeito um pensamento crítico, livre e autodeterminado, tornando-o capaz de agir sobre a sociedade transformando-a.

Também Pérola (jovem surda), quando experienciou atividades de cozinha num restaurante da ilha, afirmava convicta, depois de uma visita de estudo:

“Agora sei que quero ser cozinheira. Quero ir para uma escola profissional aprender...” (Pérola)

Adorno clarifica atitudes como a de Pérola ao afirmar que a “ educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” pois ambas sugerem a autodeterminação e liberdade

dos indivíduos e das comunidades (Adorno, 1995, p.151, *apud* Ambrosini, 2012, p.382).

E Safira (jovem surda) indicava, expectante, enquanto explorava a sua máquina fotográfica durante uma visita de estudo na cidade “*Eu gostava do curso de fotografia ou teatro, mas sei que na academia não sabem LGP*”

Este desejo da Safira, assim como de outros jovens, tem vindo a colocar um novo desafio à sociedade e às instituições de educação de surdos que procuram apostar em ações de sensibilização e de formação em Língua Gestual Portuguesa, não só em contextos que integram estágios de jovens surdos como em outros projetos diversificados:

“Estamos a fazer formações para públicos-alvo específicos, dando ferramentas necessárias para que todos possam atender as pessoas surdas, [pretendemos] criar medidas de inclusão social, de forma a facilitar o processo de comunicação entre a pessoa surda e a pessoa ouvinte, permitindo, assim, maior acessibilidade no atendimento”. (Ana Vitória – professora surda, mestre em LGP)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Os resultados parciais, que fazem parte de um estudo mais vasto, estão alinhados com os resultados de outros estudos, sugerindo-nos que o crescimento inclusivo e emancipatório da comunidade surda se encontra intrinsecamente associado:
- À aprendizagem precoce de uma língua e cultura visual, a usar nos diferentes cenários em que os indivíduos se movem, facilitadora do desenvolvimento de “pessoas surdas com uma identidade definida, forte e sólida, com orgulho e uma militância em serem surdos” (Gil, 2011, p.46).
- À relação existente entre as expectativas positivas das famílias, das escolas e dos surdos no mercado de trabalho e a ideia de surdo, como alguém “que se redefine a si mesmo, na transição do rótulo de *deficiente auditivo* para surdo” (Gil, 2011, p.46).
- Ao clima de confiança e de colaboração entre as diferentes instituições, particularmente as instituições de saúde e de educação: desafio de escolas que se pretendem cada vez mais responsivas “voltadas para a resolução de problemas onde a colaboração entre os diferentes agentes educativos jogue um papel fundamental” (Freire e César, 2007, p.212).
- A uma comunidade educativa intercultural que facilite aos alunos e restantes membros a aprendizagem das duas línguas, a LGP (1ª língua para a comunidade surda e 2ª língua para a comunidade ouvinte) e o português (2ª língua para a comunidade surda e 1ª língua para a comunidade ouvinte), pois: “a ideia de um sistema bilingue... procura facilitar os contactos entre surdos e ouvintes [e promover] atitudes mútuas de tolerância e respeito por outras formas de estar, de se relacionar e de se comunicar...” (Freire e César, 2007, p.214).

Pelo exposto, poderemos inferir que, embora a inclusão se assuma como prática fundamental para o sucesso das organizações, ainda estamos longe de alcançar locais de trabalho verdadeiramente inclusivos (Jordan, 2011), pois estes parecem depender: do contínuo das experiências emancipatórias e livres dos indivíduos surdos nos contextos familiares e noutros contextos em que estejam inseridos; da aprendizagem precoce da língua gestual; do assumir uma identidade culturalmente visual; de uma educação que aposte na colaboração institucional e na diferenciação curricular. Ao mesmo tempo, urge: facilitar, aos jovens surdos, experiências no mundo laboral; informá-los das suas possibilidades profissionais; ouvir as suas expectativas

relativamente à profissão que anseiam e orientá-los de forma coerente e responsável; facilitar o uso da LGP nas academias de arte ou noutras de formação extracurricular existentes na comunidade; e difundir atitudes colaborativas com empresas locais de forma a preparar cenários de empregabilidade recetivos à língua e cultura visual, uma expressão verdadeiramente intercultural das sociedades inclusivas.

REFERÊNCIAS

Alves, P. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicol. Reflex. Crit.* 10(2). Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200013

Ballantyne, J, Martin, A & Martin, M. C. (1995). *Surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora

Bonni V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1-3), janeiro-julho, 68-80. Retirado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>

Ambrosini, T. (2012). Educação e emancipação humana: Uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR online*. Retirado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058/767>

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed

Beecher-Stwoe (1980). *A cabana do pai Tomás*. Coleção azul. Lisboa: Casa do Livro Editora

Coelho, O. (2015). *Cartografias da surdez*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

De Clerck, G. (2014). Fostering deaf people's Empowerment: epistemological equity. In K. Soldatic & H. Meekosha (Eds). *Global politics of impairment and disability: Process and Embodiments*. New York: Routledge. Taylor and Francis Group. Retirado de: https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=_KheCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Soldatic,+K.+%26+Meekosha

Declaração de Salamanca (1994). Enquadramento de ação nas áreas das necessidades educativas especiais. Retirado de: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf

Falzon, M. (2016). *Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group. Retirado de: <https://www.amazon.com/Multi-Sited-Ethnography-Locality-ContemporaryResearch/dp/0754673189>

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freire, S. & César, M. (2007). *O processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular: Um estudo de caso*. Retirado de: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6417>

Freud, S. (1930). O mal estar da civilização. Retirado de: https://cei1011.files.wordpress.com/2010/04/freud_o_mal_estar_na_civilizacao.pdf

- Gil, C. (2011). *A liderança na Comunidade Surda Portuguesa: Estudo qualitativo sobre quatro líderes surdos*. Retirado de: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12490/1/CSaude_4-1%20%283%29.pdf
- Hoffmann-Dilloway, E. (2016). *Signing and Belonging in Nepal*. Gaudallet: University Gaudallet press. Retirado de: <http://gupress.gallaudet.edu/bookpage/SABINbookpage.html>
- Jordan, T. (2011). Moving from diversity to inclusion. *Diversity Journal*. Retirado de: <http://www.diversityjournal.com/1471-moving-from-diversity-to-inclusion/>
- Ladd, P. (2011). *Em busca da surdidade: Colonização dos surdos*. Lisboa: Surd'universo
- Lane, H. (2006). *Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>
- Moreira, D. (2002). *As contas da vida: interação de saberes num Bairro de Lisboa*. Tese de Doutoramento em Antropologia Social pelo Departamento de Antropologia. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa
- Mynaio, C. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes. Retirado de: <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>
- Rocha, L. & Esteves, V. (2018). *Formação Açores: Competir para vencer. Iniciação à Língua Gestual Portuguesa*. Retirado de: <http://www.competiracores.com/formacao/ver.php?id=229>
- Spradley, J. (2016). *The ethnographic interview*. Illinois: Waveland Press. Retirado de: <https://books.google.pt/books?id=KZ3ICwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós

COLLABORATIONS BETWEEN THE CPIA AND OTHER PARTNERS ABOUT EMPLOYMENT AND INCLUSION

COLLABORAZIONI TRA IL CPIA E ALTRI PARTNER SU OCCUPAZIONE E INCLUSIONE

Elena D'Antoni, CPIA Padova, Italy

ABSTRACT

This research wants to describe the quality of the collaboration between the CPIA and the other agencies of the vocational training, the policy of employment, the school and job-guidance.

This type of collaboration aims to lead the students to a double goal of success the purely scholastic one and that of research for obtaining a positive inclusion in the job's world.

I'm going to consider also the most important skills of the teachers, the tutors and the other professional roles.

I'm going to describe the usual practice of welcoming and tutoring inside the CPIA. These good practices need more attention and reflection to be improved by the teachers. One of the most important objective of the welcoming practice is the certification of the preview competences that are formal, un-formal, not-formal. This goal is written in the regulations of CPIA but it's very hard to be achieved, because the evaluation tools are quite absent at all. In other cases this certification is done by other agencies that don't relate with the school, for example the Center for employment.

Another important question is who is interested in this support of accompanying. That's why in the research there are several examples of true life stories. These can represent the CPIA students categories.

The most interesting point of view about the school that I want to mention – here – is the vision elaborated by a young Pakistani man who use the word openmindness to describe his school goal. He said that the school has contributed to open his mind, after his hope journey from the Far East to the West. When I listened to him, I couldn't believe in his words. But there is a reason...

The instruments used in this research are: interviews, storytelling, data analysis, development hypothesis.

The results of this research can be useful to read the today's situation, to improve the collaboration and to create new kinds of partnership for increasing the opportunities of vocational training for vulnerable adults.

Keywords – Collaboration; Guidance; Life experience; Openmindness

INTRODUCTION. FEW WORDS ABOUT THIS COLLABORATION: PURPOSE, OBJECTIVES, ACTORS, INVOLVED COMPETENCES, PROSPECTS

This type of collaboration aims to lead our students to a double goal: the first is the purely scholastic success and the second is the research for obtaining a positive inclusion in the job's world. In the centre of our work there is always the persons we care for.

The essential steps of this collaboration are strictly connected with our daily practice of work (Thompson, 2015).

It's very important to have a good style of communication that guarantees the circulation of the information from the top to the bottom and vice versa and from the middle to the outskirts and vice versa. It's very important to have protocols or schedules to fill in order to make reports and share each other the information. We can use the new technologies through the google documents shared in drive or simply by e-mail or WhatsApp group. But sometimes we have too much information and we can't use it in an effective system. So we have to learn to record our information.

Another objective is to use the resources next to the people according to the subject of subsidiarity (Porcarelli, 2016).

We are interested to create individualized courses in order to answer to the peculiar requests of our students (Tomlinson, 2011).

The collaboration between the CPIA and other partners can improve the teaching competences. That's because the authentic tasks could be projected together by several teachers in the same work group. The competence of making questions is very important in this case. The referential questions (Mehan, 1979) are open questions, re-formulations, not questions with a right answer, neither close questions. The referential question is an opportunity to express your opinion or to contribute in a discussion. The result is a co-construction of knowledges.

Given that in this context we are taking into consideration categories of particularly vulnerable adults, the network which should be activated, must be very focused and effective; it includes the schools, the communities where our students are welcome and other professional figures such as tutors, counsellors, employers and welcoming work places and environment and – of course – the people we care for.

The second co-protagonist actor in the school which comes into play in this process of collaboration and co-operation is the person in charge of the community where the vulnerable student is welcome: most of the students we host and who need to be accompanied to the world of work are unaccompanied foreign minors or applicants for international protection (political asylum for example) who, once recognized in the status of refugees, will be able to effectively enter the world of work. An example of a community that has been collaborating for years with the structure of the CPIA in various locations, is the community for children Danieli of Padua. It welcomes unaccompanied foreign minors and asylum seekers and minors removed from their family of origin and entrusted to the community by social services.

Ivan Brotto is responsible and coordinator for this community. In my interview, Dr. Brotto states that his vision of the CPIA is that of a roundabout to run along with the minor in order to choose with him a road, a way, even not unique, but chosen together with another service (for example, the year 8, terza media, and the first literacy course to learn Italian language). The most important experience that he wants to narrate about this topic is the training internship. Through the internship the minor who chooses to start working is included in a simple work experience, free of risks and responsibilities but already in the contest and therefore not far from the working reality. Through this modifiable period of six months, the adolescent will be able to understand and tests himself with the new job.

Another important link to this collaboration I would like to talk about and explain on how the CPIA works on this issue, is an example of a different professional figure than a teacher with whom we work together to create and monitor the pathways to school success and job's world. One of them is a guidance counsellor of CIOFS Don Bosco, a professional school accredited by

the Veneto Region for the provision of professional training. Doctor Giovanna Bettin describes her work as an accompaniment, taking charge of the adolescent with his problems.

Doctor Bettin was interviewed on this theme, about the collaboration between CPIA and the other agencies involved in this subject, and talks especially about the importance of the creation of networks. The final goal of each educational action is the scholastic success and the welfare of each student.

One example of a very effective net carried out in the past, up to now not more suggested again by the local administration, is called "Hunt for the future". It is about the guidance and it previewed the net between several High schools of Padua, Professional Centers and Secondary schools. This project included a specific action reserved to foreign students, not only just arrived in Italy, because they are commonly in danger of failing in the drop out. In that net the CPIA guaranteed courses of Italian language in the summer-time, which is before starting the regular school year and activities.

The most effective net is between school, students and the territory. The last actor is made by social services and experts on immigration governance.

I'd like to talk about our competences and our partners' competences and our students' competences, because I think that we all together need to improve ourselves in regard to the same aspects. So we can improve together.

I selected the most important life and cross competences (Robinson, 2015), useful in order of making effective the collaboration, but not only.

The curiosity is the wish to discover, look for, understand, and go deep in the research of sense. The key is the competence of making questions in order to explore new tracks, new ways of doing. This is the true challenge: we have to become able to listen and to make questions. The active listening is necessary in each work of care. In lots of our activities we need to listen, for instance, in the welcome protocol or during our tutoring, but also when we are discussing about a new agreement with the Public Administration.

The creativity is the key in order to govern the complexity (Morin, 2014). We aren't afraid to use new kind of collaboration, to meet new partners. The world of adult education is a fruitful ground for experimentation and innovation services. One of them is the work group of European project. We have to study a lot about rules and contracts, for example. But this is very interesting for me as a teacher, because I can learn more about our world of the school. Another example of this is the attendance in Erasmus+ projects, like this one. For me it's a challenge in order to improve my English and to become more conscious of my social skills.

Also the critical way of thinking is necessary because we must not be happy with the traditional way of doing something. We have to call into question ourselves routines.

The empathy competence is important, but I think it's more important to understand that "we can't put ourselves in the shoes of others while we still have our own shoes on". This thought suggests that we cannot really take our shoes off, as we cannot simply forget all of our own experiences, languages and concepts. "This competence is best expressed in 1981 by Mikhail Bakhtin's concepts of dialogism and exotopy, which question the idea of privileging one consciousness over another, and instead promote, in addition to more empathy, the recognition of an evolutionary dialogue between distinct viewpoints" (Surian, Greco, Mahmud, Mantovani, 2017).

About our view of the world, we have to be conscious that we don't see the world as well as it is, but we see it as well as we are. This is an aphorism by Anais Nin, but it's simply true. So it's very important to dedicate every day some time to the meditation and to the reflection, also through the mindfulness practice. This can improve our self-control in the relationships.

All these competences are finally completed by a deep sense of citizenship. I think that this habitus can be educated and taught, as Dewey says: "The democracy have to be born again in each generation, the school is its obstetrician".

"SOME YEARS AGO": A SHORT JOURNEY INTO THE PAST IN ORDER TO UNDERSTAND THE PRESENT SITUATION

Now I spend some words about the story of the adult school in Italy (INIDIRE, 2018), in order to show that the illiteracy problem in Italy was very hard to solve.

Since the middle of the nineteenth century, at the age of the first Italian law about the school – the law called Casati - the courses for adult people were voluntary and random organized. When our nation became unit, nearly 80% of the population was illiterate. The percentages change from the north (60%) to the south and islands (90%).

At the beginning of the last century, illiterate adults in England and Wales were 3%, in France 5%, in Belgium 12%, in Italy 39%.

My journey in the history is very fast and so we are just arrived at the Sixties, when the Italian public television broadcasted a very interesting educational program called "Non è mai troppo tardi. It's never too late".

Alberto Manzi was one of the most famous Italian teachers in the last decades, mainly known for presenting this successful television show between 1960 and 1968, which managed to get literacy teaching to almost a million and a half Italians, and was later reproduced abroad in 72 countries.

Manzi used to conceive the scholastic class as a "laboratory" for the formation of concepts; the principles that guide his activity were: continuously feeding the curiosity that bring people, particularly children, to want to know new things; assuming that people sometimes know about a certain topic and to start from it for the didactic action; using dialogues and discussions more than frontal lessons.

The latest television show by Manzi is "Impariamo insieme. Let's learn together", broadcasted in 1992 and aimed at teaching Italian to non-EU citizens. Organized by the Education Department of RAI (Italian radio-television), the immigrants to whom the show was addressed have learned 300 words of the Italian language, through 60 episodes of 15 minutes each, dealing with 5 different daily topics: food, human body and national health service, Italian institutions, home and the urban environment and clothing. It was a precious opportunity to make immigrants feel less excluded from our social context because of communicative incapacity. Manzi was also convinced that "Impariamo insieme" could also be useful to Italians themselves who would then realize how difficult it is for foreign citizens to express themselves and to be understood in an unknown language.

The history of our school for adult people started in 1973 through an action by trade unions in order to permit to adult employed people, particularly workers, but also secretaries and others, to obtain the compulsory schooling. Then the CTPs were born as Permanent Territorial Centers

inside the Secondary schools. Since the 2015 the CTPs have become Provincial Centers for the Adult Education (CPIA).

COLLABORATION BETWEEN CPIA AND EMPLOYMENT DEPARTMENT

This is the main collaboration outside the CPIA, where our school is involved as a partner with other actors, like schools and the Regional and Local Scholastic Offices.

For this paper I interviewed two persons who work in the Employment Department: Elisabetta Frigerio and Fiorenza Menegazzo. They showed me the working policies of the Employment Department in Veneto Region.

Our students are interested to enter into the job world: they are adolescents, some of them are in risk of dropping out, others are adults in weak conditions, others are women, others are unemployed...

CPIA works in close contact with the Province of Padua, especially with the office called "Center for Employment" that deals with: people of working age who are looking for a first job, unemployed looking for employment, employers who are looking for staff, people who want to change jobs or improve their job position.

The National Agency for Working Policies was established in 2015: its main objective is the coordination of labour policies in favour of jobseekers and the relocation of the unemployed and the creation of an electronic file for each worker.

One of these policies is a public funding aimed to the research of work: adult people over 30 can spend an amount for own vocational training, in order to obtain the help from internal agencies and vocational courses and stages. This practice is possible through a European fund managed by the Regions and the schools accredited in vocational education, as Mrs Augusta Amendola confirms to me in her interview. She is a didactic coordinator in Scuola edile of Padua, the school that forms the masons, the house painters and other workers in the building trade.

Another important project born inside the collaboration between the Employment Department and the CPIA in Padua is the "*school of the second opportunity*", a project that wants to fight against the problem of the dropping out. There are many teenagers (14-15 years old) who leave the school before the compulsory schooling: they are in the secondary school or in first years of the vocational education and they haven't yet the motivation to go to school. The Center for employment collects these students under the age of 18 who don't go to school, they are the so called Early School Leavers; these students are referred to the CPIA and the Vocational Training Centers in order to include them at school again or to provide them a work. Our school can welcome the 15 and accompany them into individualized courses.

COLLABORATION BETWEEN CPIA AND PUBLIC ADMINISTRATION (PA)

I would show how our school can collaborate also with the Public Administration, for instance the local government of our main city, Padova, in the North-East of Italy, in Veneto Region. We can project together some activities: for example we collaborate in the Rondine project because some asylum seekers welcome by the city of Padova are attending our school courses of Italian language. Then we are planning a partnership in order to send some of our students to a stage or internship in a front-desk in a public relation office. These are small steps towards a more inclusive civil community.

In this scholastic year we have organized in collaboration with the Local Public Administration and the Local Scholastic Office, a meeting called “Interrupted adolescents”. We gave hospitality to some academic contributes and evidences from some Italian examples of schools of the second chance. And then the CPIA organized also another conference about the system of improve social inclusion of vulnerable people. This event is related to another Erasmus+ project in which the CPIA is a partner, called BIC (Boosting Individual Competences).

INSIDE CPIA: “WELCOME” PROTOCOL, “INTEGRATED” TRAINING, VOCATIONAL WORKSHOPS, ORIENTATION SERVICES

Inside the CPIA there is a lot of working groups: the school headmaster is helped by two collaborators, the nine school premises are guided by trustee teachers who collect twice a month the group of teachers of the premise.

Then the main activities of the school are organized and managed by some positions: for instance the school in prison, activities for students at risk of dropping out, activities to Erasmus+ projects...

There is a meeting once a week for the teachers because we are distributed in several groups: school subjects departments, commissions about several objectives.

We really have lots of occasions to collaborate but the collaboration sometimes is very hard, we need a specific formation about soft skills, like active listening, proactivity, cooperative working... We have an improving plan for the next year about these aspects of our professional formation.

And what about the collaboration between the school and the students? We have some protocols to apply, one of them, maybe the most important, is the welcome protocol. This activity is the first step of the student who wants to enter into the CPIA courses. We can know him or her, we can listen to his words, if he can speak in Italian. If he can't, we can talk in English or in French or in Spanish. There are, in fact, several teachers together during the interview, especially, English teacher side by side Italian teacher, sometimes there are also Maths or Technology teachers.

The welcome protocol is useful to get information, but also doubts and questions by the students. The next step is a written task to test level in order to identify and recognize needs and skills of the learning adult.

The last step is the apprenticeship agreement, a path about the shared training between the teachers and the student. This document is written in a dialogique form, as well as a written dialogue, in order to guarantee the comprehension and clarity of the message. Now there is a commission that aims at improving this document.

The integrated training is a protocol, born from the collaboration between the CPIA and some vocational schools, CIOFS Don Bosco, Scuola Edile, Camerini Rossi, Enaip. Some of our students (almost 20%) want to go to secondary school. If they are really motivated, they can attend our course of Terza media, the eighth grade class and, at the same time, the first year of a high education course.

For example, a sixteen years old boy, David, last year went to Liceum in the morning and in the afternoon came to CPIA. At the end of the year he took the Scuola media licence and he passed into the second class of the High School.

The integrated training is an opportunity for the students, but also for the teachers because we have a chance of exchanging evaluations and observations. It's also an example of personalization of school training.

The major part of the students choose vocational schools in order to enter early the world of the work, of course. Furthermore we can offer our students some workshops in order to support the orientation in exit from the CPIA. The students can have 30-60 hours of activities in the vocational schools while they are attending CPIA courses. Some of these workshops are financed by European Union's funds.

At the end of the year we can verify through an interview the hopes and the future plans of our students, we can send them to Employment Department or to some tutors in the high schools for an interview.

SOME LIFE STORIES. CONCLUSIONS

The collaboration chain cannot be complete if the right dose of welcome by who gives hospitality to the minor in job training is missing.

I would like to tell you about some lucky stories that I personally knew.

Bakr is a boy who arrived in Italy from Egypt when he was 17 years old, and who attended the school with an intensive course of eighth grade and literacy and at the same time he undertook an internship that has been transformed into a fixed-term contract in a welder's workshop.

I would like to tell you about Marius. He is an Albanian boy arrived in Italy after a period spent in Germany. He was almost 18 years old and he had to show to the association where he was welcome that he was able to live alone and to find the means necessary to survival. He has begun, since November 2017, to attend the school at the CPIA with an individual timetable and personalized goals and so he can put together the work (a stage in an electric factory) and the school. His constancy was not always regular, but the teacher group was conscious that in some school year periods the work engagement is most important than the study. We were supporting him reducing his frequency and crediting his previous competences. His linguistic situation wasn't firm, but he can communicate in a simplified way in the place where he is working now. He was continuously supported in the motivation and in his studies. Every goal achieved in the work experience was seen positive also for the school evaluation: finally, some weeks ago we knew that his stage will become a fixed-term contract.

Hidaj is a boy from Kosovo, he arrived in Italy a few months ago and we have already inserted him in the course of eight year and at the same time he had started a working stage in a hotel. His determination and diligence were quite constant, but sometimes he was very tired. His motivation to participate in the whole formative offer at CPIA sometimes fell, but the motivation of studying Italian resisted. With this student the best way of welcome in school is the personalization of the course and the research of correspondence with his expectations. But not always all the teachers are willing to be flexible and to use all the possibilities that our kind of school offers. In this case the teachers who can facilitate dialogue and confidence from the students certainly take advantage. Our school is not only for adults, our school addresses also adolescents and the teacher should sharpen tutoring and guidance competences for an age that's not already build.

A different example for age and awareness, is Sher story. He is a 28 years old man, who came from Pakistan, of Afghan origin. He left his country and boarded on the journey of hope towards the West for political reasons; his journey lasted 8 months and led him to cross Iran, Turkey and then he went with a rubber boat to Greece. Then he crossed the Adriatic Sea and he arrived in Italy, in Venice with a truck that sailed on a ferry-boat. He disembarked in Venice but he continued his journey by a truck and then he arrived in Rome where he decided to return by train in Venice because when he was a child he saw a film set in Venice. He stayed in a camp and he wanted to learn Italian language and so he asked for a teacher. Finally he met a voluntary teacher who grew close him. Sher learned very fast the language and became the leader of his mother language group. He always had the Italian dictionary in his pocket. He attended the middle school at the CPIA in Mestre, near Venice, and then he started to work as chef's assistant and night watchman in a bar. After some years he had the money to rent a room and after much more years he rented two or three rooms to guest some tourists. From his experience in the camp he remembers with pleasure the parties with other people who come from all the world, especially from the far Middle-East. With some of his friends he decided to begin a new experience: a multi-ethnic restaurant. They cooked plats from Libyan, Syrian, Marroquin, Pakistani, Afghan, Indian cooking. In his experience about the school he said that the most important thing is the openness, the openmindedness. The school gave him the tools to meet other people, to know the culture of the place when he decided to stay. He said that the school opened his mind.

And now few words about Malika. Malika is a woman with three sons. She is from Morocco. When her sons became adolescents she restarted to study to increase her un-official competences. She learned Italian by herself helping her sons in the home-work. Now after the Scuola media exam she decided to continue the school. Now she's attending a professional school in pastry-making. Before entering in the school she's very afraid because she thought that she's too much old. She understood that she had a high and strong motivation and she had a big success.

It would be very interesting to describe some wrong examples. In the future I could analyze some stories of our students who didn't achieve the double goal I explained at the top of this paper, in order to study some improving tracks.

Finally I would underline the importance of the soft skills and cross competences (ET, 2020) in this kind of collaboration both for the involved professionals and for the adults and the adolescents who attend our courses.

The ground of collaboration between CPIA and other partners about Employment and Inclusion is hybrid: this represents an objective difficulty, but also a challenge in order to achieve new ways of doing, new views of the world, like curiosity and creativity teach us.

There are a lot of skills, that we as teachers, I must improve. But I want to underline one of them: the reflective practice. Our work is a work with people oriented to the empowerment. Neil Thompson (2015) summarized the reflective practice described by Alan Schön: the theory and the practice are always together and they influence and are influenced each other in the work with people.

I hope to be able to refine my reflection in action. The theory isn't fixed: it is a theory-in-use, it is on change because we are stimulated by the curiosity while we are doing an action to know the motivation of our doing.

When we are working as teachers, especially as adults teachers, we have an object in our hands that resists to our attempts (Knowles, 2005). The person – who we try to guide – makes

questions, gives doubts. And so there is a conversation between us and our students. This conversation is a dialogue, an exchange of view. The decisions about the future are the products of this conversation.

The CPIA is one of the hybrid ground where these conversations take place and this kind of decisions can come to fruition.

REFERENCES

Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Austin and London: University of Texas Press

Decreto del Presidente della Repubblica DPR 263/2012. Retrieved from <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.del.presidente.della.repubblica:2012-10-29;263!vig=>

Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Amsterdam: Elsevier

Legge n.133/2008 che trasforma in legge il Decreto legge Brunetta del 25 /6/2008, n. 112, sul riassetto organizzativo dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali. Retrieved from <http://www.camera.it/parlam/leggi/081331.htm>

Mehan, H. (1979). What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 28(4), 285-294

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud

INDIRE (2018). *Viaggio nell'istruzione degli Adulti in Italia*. Retrieved from <http://www.indire.it/2018/05/29/pubblicata-ricerca-indire-viaggio-nellistruzione-degli-adulti-in-italia/>

Istruzione e Formazione 2020 (ET 2020): European Commission Projects: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_it; http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/2011/July/d_2_ET2020Sintesi.pdf; https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/strategia_2020.pdf

Porcarelli, A. (2016). Sussidiarietà. In *Studium educationis*, 3, 133-137

Robinson, K. (2015). *Creative schools. The grassroots revolution that's transforming education*. New York, NY: Viking Penguin Books

Surian, A., Greco, C., Mahmud, M. & Mantovani, G. (2017). Learning History as Views Sharing: Examples of Collaborative Practices. In Agostino Portera & Carl A. Grant, *Intercultural education and competences* (159-172). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing

Thompson, N. (2015). *People skills*. (5th ed.), NY: Red Globe Press

Tomlinson, C. A. (2011). Carol Tomlinson on Differentiation: Responsive Teaching. Retrieved from <https://youtu.be/01798frimeQ>

Veneto Region's Labour policies. Retrieved from <http://www.garanzia Giovaniveneto.it/>

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ASSENTAMENTOS RURAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA, SÃO PAULO, BRASIL:
UM RECORTE SOBRE A OFERTA PÚBLICA DE ENSINO TÉCNICO ENTRE 2010-2017**

**PROFESSIONAL EDUCATION IN RURAL SETTLEMENTS IN THE PONTAL REGION OF PARANAPANEMA, S. PAULO, BRAZIL:
A CUT IN SUPPLY OF TECHNICAL EDUCATION BETWEEN 2010-2017**

Paulo Constantino, Universidade Aberta de Portugal; UNESP; Centro Paula Souza
Marcia Poletine, Centro Paula Souza - CPS

RESUMO

A investigação mapeou a educação profissional técnica em assentamentos rurais na Região do Pontal do Paranapanema, Estado de São Paulo, Brasil, evidenciando a oferta pública entre os anos de 2010 e 2017 proporcionada pelas escolas técnicas estaduais em parcerias com outros entes. Foram consideradas quatro diferentes classes que funcionaram no período referido, ligadas a uma mesma escola localizada no município de Teodoro Sampaio. Por meio de pesquisa documental e da reconstituição da memória destas turmas de cursos técnicos, pretendeu-se a composição do cenário, incluindo o número de vagas das ofertas e os concluintes, o local de funcionamento das classes e o público-alvo. Ao refletir sobre os impactos de tais políticas educacionais, espera-se uma contribuição para a inclusão e a formação de jovens e adultos, em um recorte particular que considera as novas relações com os tempos e espaços escolares, formas de produzir, estudar e trabalhar destes alunos assentados.

Palavras-chave – Educação profissional; Educação de Jovens e Adultos; Assentamentos Rurais; Políticas públicas

ABSTRACT

The research mapped vocational education in rural settlements in the Pontal do Paranapanema, State of São Paulo, Brazil, evidencing the public offering between the years 2010 and 2017 provided by state technical schools in partnerships with other entities. We considered four different classes that worked in the referred period, linked to the same school located in the municipality of Teodoro Sampaio. By means of documentary research and the reconstitution of the memory of these classes of technical courses, the composition of the scenario was planned, including the number of offers, the place of the classes and the target audience. Reflecting on the impacts of such educational policies, a contribution is expected to the inclusion and training of young people and adults, in a particular cut that considers the new relationships with school spaces, ways of producing, studying and working for these students.

Keywords – Vocational education; Youth and Adult Education; Rural settlements; Public policy

INTRODUÇÃO

A investigação mapeou a educação profissional técnica de nível médio em assentamentos rurais na Região do Pontal do Paranapanema, Estado de São Paulo, Brasil, evidenciando a oferta pública entre os anos de 2010 e 2017 proporcionada pelas escolas técnicas estaduais (Etec)

ligadas ao Centro Paula Souza (CPS), instituição que articula a educação profissional na esfera estadual, em parceria com os municípios de Euclides da Cunha, Mirante do Paranapanema, Rosana e Teodoro Sampaio, e a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP). Foram consideradas quatro diferentes classes que funcionaram no período, que pertencem a uma mesma escola-sede localizada no município de Teodoro Sampaio, a Etec Professora Nair Luccas Ribeiro: Assentamento Santa Rosa, em Euclides da Cunha Paulista; Assentamento Haroldina, em Mirante de Paranapanema; Assentamento Gleba XV de Novembro, em Rosana; e o Assentamento Santa Zélia em Teodoro Sampaio.

Os assentamentos rurais, concedidos aos trabalhadores e encontrados comumente em regiões extremas, são formados a partir da desapropriação de grandes porções de terras improdutivas, com a regularização de seu uso e condições pelo Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra, 2018), responsável pela formulação e execução das políticas fundiárias no Brasil. De acordo com o painel do Incra (2018), ao final de 2017 existiam 972.289 famílias assentadas em 9.374 assentamentos no país. Inserido nesta conjuntura, o Estado de São Paulo possuía 17.194 famílias em 275 assentamentos oficialmente mapeados.

Por meio de pesquisa documental e da reconstituição da memória das turmas de cursos técnicos destacadas, pretendeu-se uma descrição do cenário da educação profissional e as políticas públicas para a inclusão social, incluindo o número de vagas das ofertas e os concluintes dos cursos, o local de funcionamento das classes, o público-alvo das ações, enfim, o exame das condições encontradas na efetivação da educação profissional nestes assentamentos rurais que, uma vez convertidos em ambientes educacionais, possuem um contexto histórico, características sociais, econômicas, de relações de trabalho e de produção que precisam ser consideradas de modo específico.

ENQUADRAMENTO CONCEITUAL

O referencial teórico apoiou-se nas pesquisas e considerações de Bergamasco, Norder e Villa (1997), Di Pierro e Andrade (2004) e nas organizações de Vilela (2015), além dos dados obtidos nos repositórios da instituição focalizada (Cetec, 2018) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra (2018).

Este arcabouço nos permitiu identificar certas características destes jovens alunos assentados e de seu entorno, confirmadas pelo trabalho de supervisão educacional desenvolvido entre estas turmas:

- são filhos de uma primeira geração de trabalhadores assentados na região, portanto, nascidos e ou criados nos lotes de assentamentos;
- seus pais e os próprios alunos jovens estão envolvidos em atividades econômicas nos assentamentos, baseadas em economia solidária e formas cooperativistas de organização do trabalho;
- encontram-se geograficamente distantes dos centros urbanos mais desenvolvidos (mais de 700 km da capital e cerca de 100 km das cidades acima de 100 mil habitantes);
- ao chegarem ao final da escolaridade básica, lhes restavam poucas opções de continuidade nos estudos em nível técnico ou superior.

MÉTODOS E RESULTADOS

A pesquisa documental (Tozoni-Reis, 2010) de caráter descritivo, associada ao relato estruturado das memórias de experiência profissional dos autores, permitiram-nos reconstituir as dimensões do atendimento escolar no período, além das condições desta oferta de educação profissional no período em tela.

No ano de 2010, segundo Pilla *et al.* (2013), somente o município de Euclides da Cunha Paulista possuía 9 assentamentos, com aproximadamente 943 lotes de assentados, o que justificou o fato do Centro Paula Souza, a Fundação ITESP e a Prefeitura Municipal de Euclides da Cunha Paulista, aproveitarem o plano de expansão da educação profissional paulista para realizar uma parceria para a oferta de cursos Técnicos em Agroecologia dentro dos assentamentos rurais. Ao examinar a perspectiva de Martino (2012), nota-se que esta parceria se apresentou

não somente como locais de intersecção ou como pontos de contato da escola com outros universos, mas, principalmente, representam a ampliação dos espaços de aprendizagem, particularmente pela dimensão de experiência prática que proporcionam ao permitir um contato real com a sociedade mais ampla. (Martino, 2012, p.21)

Estes cursos Técnicos em Agroecologia, que posteriormente seriam ampliados para os demais assentamentos dos outros municípios, eram organizados em 3 semestres, com uma carga horária total de 1.500 horas, com acesso franqueado aos alunos com 16 anos ou mais, que estivessem matriculados na segunda série do Ensino Médio ou que fossem concluintes desta etapa completa da educação básica. O regime de alternância, apesar de existir em algumas escolas agrícolas do Estado de São Paulo à época, não estava disponível na escola de Teodoro Sampaio e suas classes descentralizadas, devido à ausência de infraestrutura para que os alunos permanecessem em tempo integral na escola.

No início, foram feitos vários encontros e formações com os professores e técnicos do Centro Paula Souza e ITESP para o alinhamento da proposta educacional. O ITESP, que já atuava na região como extensionista, em orientações técnicas aos assentados, verificou a necessidade de formar os filhos de assentados, para que existisse continuidade do trabalho nas propriedades, com projetos e resultados mais adequados à região. Os projetos produtivos desenvolvidos nos assentamentos deveriam se tornar, a partir daquele momento, os projetos pedagógicos que estruturariam a formação técnica dos alunos, para que vivenciassem as experiências escolares na realidade de sua propriedade rural.

A supervisão educacional atuou desde o início na formação dos professores, na gestão pedagógica da proposta, na avaliação dos currículos e do espaço físico necessário ao funcionamento das classes descentralizadas, organizado previamente pelas prefeituras municipais e o ITESP. O CPS adquiriu os equipamentos e laboratórios, além de prover os professores e realizar a gestão pedagógica. A participação em aulas inaugurais, reuniões com pais e alunos, a supervisão das atividades da escola, ajudaram a direcionar o trabalho dos professores do CPS e instrutores de práticas do ITESP.

O trabalho pedagógico envolveu, além das aulas teóricas e práticas nas classes, visitar e esclarecer as famílias dos alunos nos assentamentos sobre a importância dos estudos desenvolvidos em educação profissional e as possíveis contribuições que poderiam oferecer aos moradores da região. Algumas salas funcionaram melhor, outras demoraram mais a responder. As sugestões da supervisão envolviam reuniões semanais entre professores responsáveis pelas aulas teóricas e práticas, para o planejamento das ações/atividades em sala de aula e no campo; o registro adequado das aulas práticas, permitindo controle efetivo das aulas dadas; e a preocupação

intensificada com a qualidade das aulas, utilizando procedimentos didáticos diversificados, a fim de envolver os alunos.

A demanda média nas ofertas realizadas entre o segundo semestre de 2010 e o segundo semestre de 2017 foi de 1,35 candidatos/vaga, padrão relativamente baixo quando comparado às demais ofertas em escolas técnicas estaduais urbanas, mas que sinalizava um significativo atendimento ao público-alvo nos assentamentos, considerando-se que a relação entre a oferta e a procura pela educação profissional estava relativamente regulada. Assumindo que cada turma nas classes dos assentamentos era iniciada sobre 40 vagas inicialmente disponibilizadas, observou-se o seguinte cenário de oferta pública de educação profissional no período:

Quadro 1: Indicadores de concluintes nas turmas de assentamentos e a taxa de evasão (percentual de abandono escolar, entre colchetes), por semestre (Fonte: Cetec, 2018).

Classe descentralizada / Data de ingresso da turma	2º semestre 2010	1º semestre 2012	2º semestre 2013	1º semestre 2015	2º semestre 2016
156.1 – Euclides	19 [52,5%]	19 [52,5%]	09 [77,5%]	18 [55%]	27 [32,5%]
156.2 – Rosana	16 [60%]	16 [60%]	21 [47,5%]	29 [27,5%]	34 [15%]
156.3 – Teodoro	13 [67,5%]	12 [70%]	06 [85%]	18 [55%]	21 [47,5%]
156.6 – Mirante	-	-	-	-	-
Total de matriculados nas turmas	120	120	120	120	120
Total de concluintes	48 [60%]	47 [60,8%]	36 [70%]	65 [45,8%]	82 [31,6%]

Note-se o baixo número de alunos concluintes dos cursos após os três semestres, com altas taxas de abandono escolar, indicadores que têm melhorado desde o ano de 2015, quando a Etec e seus parceiros intensificaram suas práticas de suporte aos discentes. A necessidade de programas de assistência estudantil, especialmente voltados aos alunos destes assentamentos, apresenta-se inescapável. No entanto, é possível que outros pontos afetem diretamente os alunos destas turmas, como a impossibilidade física de deslocar-se à classe, as demandas do trabalho, a percepção pessoal e da família sobre a importância da formação profissional.

As turmas iniciadas em 2017 e 2018, que estão em andamento no momento da redação deste texto, passaram do curso Técnico em Agroecologia ao Técnico em Agronegócio, o que se deu por solicitação dos próprios assentados, que identificaram nas propostas pedagógicas do segundo, os conhecimentos necessários para o desenvolvimento e a gestão de pequenas e médias propriedades, e não apenas das grandes fazendas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os impactos das políticas educacionais efetivadas nos assentamentos rurais, esperou-se uma contribuição ao debate sobre a inclusão e a formação de jovens e adultos, em um recorte particular que considera novas relações com os tempos e espaços escolares, nas formas de produzir, estudar e trabalhar destes alunos assentados.

Alguns desafios se apresentam para a manutenção da educação profissional técnica nos assentamentos, como a redução das taxas de evasão escolar, por meio de programas de assistência estudantil; a possibilidade do desenvolvimento de propostas curriculares

alternativas, como os regimes de alternância entre escola-assentamentos; um programa ampliado de monitoria aos alunos e familiares, combinando extensionistas e professores do ensino agrícola; e um trabalho de base pela valorização da educação profissional e a fixação dos alunos em seus lotes, estimulando-os inclusive com a facilitação das políticas de crédito rural e fomento ao setor.

O acompanhamento e contato com os alunos egressos, que por vezes não são encontrados ou mudam-se para outras localidades, dificultam o monitoramento posterior da escola, mesmo com o emprego atual das redes sociais. Por estarem em região fronteira com os estados do Paraná e Mato Grosso do Sul, a mobilidade é significativa entre as famílias e os próprios alunos egressos, e um desafio adicional à obtenção de indicadores.

Espera-se que este registro estimule novas pesquisas e análises pormenorizadas sobre as políticas educacionais, com vistas a uma necessária ampliação da educação profissional aos demais assentamentos do Estado de São Paulo que ainda não possuem turmas de ensino técnico ou quaisquer ofertas de qualificação básica.

REFERÊNCIAS

Bergamasco, S. M. P. P.; Norder, L. A. C. & Villa, F. A. (1997). *Os impactos regionais dos assentamentos rurais do Estado de São Paulo*. Campinas, Feagri/Unicamp. (Relatórios de Pesquisa I e II)

Cetec (2018). *Banco de dados da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza*. São Paulo: Centro Paula Souza. Retirado de: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php>

Di Pierro, M. C. & Andrade, M. R. (2004). Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 246-257

Incra (2018). *Números da reforma agrária*. Brasília, Incra. Retirado de: <http://www.incra.gov.br/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria>

Martino, M. A. (2012). *A importância das parcerias na educação profissional*. São Paulo: Centro Paula Souza

Pilla, M.; Andrade, M. R. de O. & Marques, A. P. (2013). *Fundação ITESP: sua história e realizações, evolução das políticas agrárias e fundiária no Estado de São Paulo*. São Paulo: ITESP

Tozoni-Reis, M. F. C. (2010). A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica. pp.111-143

Vilela, F. F. (Org.) (2015). *Educação, trabalho e saúde no campo*. São José do Rio Preto: HN

AS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL

THE INTERNATIONAL EXPERIENCES OF A VOCATIONAL SCHOOL

Marília Santos, Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal

RESUMO

Desde 1989 que a Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal, localizada no concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa, apostou na ideia de que, para além da formação formal, a formação não formal obtida através das experiências internacionais é fundamental para o crescimento pessoal e profissional dos alunos. Estas experiências têm como objetivo principal o alargamento de horizontes culturais e profissionais. Assim, desde a década de 90 do século XX, que regularmente a Escola fomenta e participa em projetos internacionais, ao abrigo dos mais variados programas europeus, sendo o mais recente o Erasmus+. Nesta comunicação, apresentamos a Escola, a população docente e discente e um breve historial das experiências internacionais mais relevantes, destacando a participação num consórcio, liderado pela Câmara Municipal de Torres Vedras. Apresentamos os testemunhos de ex-alunos da Escola que participaram neste projeto em edições recentes, que salientam a importância desta experiência.

Palavras-chave – Educação profissional; Experiências internacionais; Erasmus+

61

ABSTRACT

Since 1989 that the Fernando Barros Leal Agricultural Vocational School, located in Torres Vedras, Lisbon district, insisted on the idea that, besides the formal learning, a non-formal learning gained through international experiences is fundamental for the personal and professional growth of our students. These experiences have as main goal to widen the cultural and professional horizons. So, since the 90's of the 20th century, the School foment and participates in international projects, under the most varied European programs, being Erasmus + the most recent. In this communication, we present the School, the students, the teachers and a brief history of the most relevant international experiences, highlighting the participation in a consortium, led by the Municipality of Torres Vedras. We also present the testimony of former students of the School who participated in this project in recent editions, which underline the importance of this experience.

Keywords – Vocational school; International experiences; Erasmus+

INTRODUÇÃO

Diversos estudos (Moura, Ferreira, Esteves, Peixoto, & Silva, 2013; Comissão Europeia, 2014; Costa, 2016; Moreira & Seabra, 2017) confirmam que as experiências internacionais, nomeadamente, os estágios, são fulcrais para o desenvolvimento de competências valorizadas cada vez pelos empregadores, tais como a autonomia, a responsabilidade, a tolerância ou a capacidade para resolver problemas. Por outro lado, segundo um estudo da Comissão Europeia

(2014), jovens que tiveram uma experiência internacional são mais empreendedores, visto que um em cada 10 lançou a sua própria empresa e três em cada quatro tencionam fazê-lo ou consideram que tal é possível. Também a Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (2018) salienta que os temas mais comuns dos projetos financiados pela Comissão Europeia para mobilidades de jovens no ensino e formação profissional são evitar o abandono escolar e favorecer a inserção no mercado de trabalho.

Assim, é neste contexto que surge esta comunicação sobre a apresentação dos projetos internacionais de uma escola profissional – a Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal, localizada num meio rural no concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa. Desde a década de 90 do século XX, a Escola aposta na ideia de que, para além da formação formal, a formação não formal, obtida através das experiências internacionais, sejam intercâmbios, visitas ou estágios, é igualmente determinante para o crescimento pessoal e profissional dos alunos. Estas experiências têm como objetivo principal o alargamento de horizontes culturais e profissionais, visto que os intercâmbios são realizados, essencialmente, com escolas agrícolas europeias, de modo a contactar com outras técnicas de produção ligadas ao setor agrícola. Deste modo, regularmente, a Escola fomenta e participa em projetos internacionais, ao abrigo dos mais variados programas europeus, sendo o mais recente o Erasmus+, mas também, no passado, realizou mobilidades ao abrigo dos programas Petra, Língua, Sócrates/Língua, Sócrates/Comenius ou Leonardo da Vinci.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

BREVE HISTORIAL

A Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal (EPAFBL) é uma escola profissional vocacionada para o ensino agrícola localizada num meio rural no concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa, como já referimos. Segundo o projeto educativo desse estabelecimento de ensino, foi fundado em 1989, segundo a legislação em vigor para a criação das escolas profissionais: o Decreto-lei nº 26/1989, de 21 de janeiro. Assim, é uma instituição privada sem fins lucrativos, propriedade de uma associação que junta organismos públicos e privados do concelho. Iniciou a sua atividade no dia 29 de setembro de 1989 com a introdução do Curso Técnico de Gestão Agrícola e apenas vinte e cinco alunos. Ao fim de dez anos de funcionamento, tinha cerca de cento e sessenta alunos em formação, distribuídos por sete cursos diferentes, todos eles ligados ao setor agro-pecuário-alimentar e que constituem reflexo da diversidade do próprio setor.

Ao longo de praticamente três décadas de atividade, a escola desenvolveu várias valências. Atualmente, tem uma oferta formativa que abrange o 3º ciclo do ensino básico, com cursos de educação e formação, o ensino secundário, com cursos profissionais nas áreas de Produção Agrária, Turismo Rural e Ambiental, Viticultura e Enologia, Recursos Florestais e Indústrias Alimentares, e o ensino superior, visto que, em parceria com uma Escola Superior Agrária, ministra um curso técnico superior profissional de Cuidados Veterinários.

Infraestruturas físicas da escola

Considerando que o seu ensino é essencialmente prático, a escola desenvolveu, também, infraestruturas e projetos que permitiram acompanhar o seu crescimento em termos formativos. Hoje, mantém, na sua sede, uma exploração agrícola com 33 hectares de vinha, 20 hectares de

terra para culturas arvenses e 1100 metros de estufas. Conta igualmente com uma adega para transformação e armazenamento de um vinho produzido na escola, com capacidade para 22 mil e quinhentos litros de vinhos. O parque de máquinas inclui 5 tratores e respetivas alfaías. Quanto ao efetivo animal, este é composto por bovinos, ovinos e equinos, que estão instalados no centro hípico da escola.

Caracterização do corpo docente

O corpo docente é composto por cerca de 30 docentes internos e externos, sendo que este número é variável consoante a oferta formativa de cada ano. Trata-se de uma equipa de profissionais com qualificação superior a nível científico e profissionalizados.

Caracterização da população discente

No ano letivo 2017/18, cerca de 350 alunos frequentam os diversos cursos ministrados na Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal, divididos em Cursos de Educação e Formação (equivalência ao 9º ano) com 102 alunos, Cursos Profissionais (equivalência ao 12º ano) com 217 alunos, e Curso Técnico Superior Profissional (ensino superior), com 34 alunos. Os jovens têm idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos. Na sua maioria, os alunos são do sexo masculino, já conheceram o insucesso escolar e pretendem uma qualificação escolar e profissional que lhes facilite o acesso ao mercado de trabalho. Aproximadamente 30% destes jovens beneficia de Apoio Social Escolar (Santos, 2016; Moreira & Santos, 2016).

AS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

INTERCÂMBIOS E ESTÁGIOS

Desde o ano letivo 1991/92 que a Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal realiza regularmente intercâmbios, visitas de estudo ao estrangeiro ou estágios internacionais.

Os intercâmbios realizaram-se com escolas agrícolas de vários pontos da Europa, de onde se destacam países como Inglaterra, França, Itália, Polónia e República Checa, eram promovidos e participados pela União Europeia, no âmbito dos Projetos Petra e Lingua e, posteriormente, Socrates/Comenius, Socrates/Lingua. Quando estes projetos terminaram, ficaram os contactos e, até, as amizades, de professores e alunos das mais variadas escolas europeias. O melhor exemplo é a relação da EPAFBL com o Istituto Lazzaro Spallanzani di Monteombraro di Zocca (Itália). Existe uma verdadeira relação de amizade entre os professores destas duas escolas, o que tem permitido que, desde 1995, inúmeros grupos de alunos e professores portugueses e italianos conheçam a agricultura e a região onde cada escola está inserida.

Além dos intercâmbios internacionais, tem sido possível levar a cabo visitas de estudo ao estrangeiro sempre que se considere ser relevante para os alunos. Assim, visitas ao campo de demonstração da John Deere, fabricante de máquinas agrícolas, em Toledo (Espanha), ao *Salon de Agriculture* em Paris (França), ao *Royal London Show* (Inglaterra) ou à *Feria Internacional de Turismo* de Madrid (Espanha) têm sido realizadas ao longo destes 25 anos.

Deste modo, ao longo dos últimos anos, um balanço de ações, com e sem financiamento dos programas europeus, somam mais de 60 fluxos de mobilidades para 13 países diferentes, enquadrados em ações ou temas distintos.

Por outro lado, no âmbito do programa Leonardo da Vinci (LdV), um programa de mobilidade de pessoas em formação profissional, foram enviados 15 jovens, para 5 países distintos: Reino

Unido, Espanha, França, Holanda e Itália. Mais recentemente, no ano letivo 2013/14, foi concretizado um último programa LdV de mobilidade com 6 alunos finalistas a realizarem o seu estágio final na Galiza, Espanha, no âmbito do projeto *Farming in Europe*.

Já no âmbito do programa europeu Erasmus +, que congregou todos os programas anteriores, no ano letivo 2016/17, a Escola concluiu igualmente, enquanto entidade parceira, um projeto Erasmus + KA 2, baseado em boas práticas na agricultura, com outras três escolas agrícolas de França, Noruega e República Checa, que liderou esta mobilidade de grupos de alunos e professores.

No ano letivo 2017/18, a EPAFBL desenvolveu e liderou um projeto Erasmus + KA 1, denominado “Aprender sem fronteiras”, com a escola francesa *Lycée de Bel Air* de Belleville (Lyon) e a italiana *Istituto d’Instruzione Superiore Ciuffelli Einaldi*, em Todi (Roma) no âmbito das boas práticas na produção de vinho. Este projeto envolveu 20 alunos do curso de Vitivinicultura e quatro professores, que participaram em atividades letivas e não letivas nestas escolas agrícolas no estrangeiro.

Estas visitas, intercâmbios e estágios são uma mais-valia para alunos e professores que regressaram a Portugal mais enriquecidos técnica, cultural e, sem dúvida, pessoalmente. Deste modo, como no passado, os contactos internacionais continuarão a fazer parte do projeto educativo da Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal.

PROJETO MOINHOS – FORMAR PARA INOVAR

Desde 2014, a Escola Profissional Agrícola é parceira do consórcio “Moinhos – Formar para Inovar” liderado pela Câmara Municipal de Torres Vedras, inicialmente com outras duas escolas profissionais do concelho. Este consórcio foi criado no seguimento da colaboração não oficial que já existia no Programa Leonardo da Vinci, com o objetivo de participar no Programa ERASMUS+. Em 2015, dado o sucesso e aceitação pela comunidade do Moinhos I, o Consórcio foi alargado, integrando duas escolas de ensino regular e formação profissional, igualmente motivadas e interessadas em participar neste novo projecto, o que tem permitido o envio de formandos ou recém-formados para um estágio no estrangeiro por um período aproximado de três meses. Estas mobilidades são totalmente financiadas pela Comissão Europeia.

Atualmente, através deste projeto, por ano, 50 jovens que estudam nas escolas parceiras têm, então, a oportunidade de fazer as suas mobilidades, isto é, um estágio na sua área de formação, nos seguintes países: Alemanha, Chipre, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Malta, Reino Unido, República Checa, Áustria. Os objetivos deste consórcio para os participantes são contribuir para a formação e empregabilidade, a promoção das competências pessoais, sociais e interculturais e melhorar as competências linguísticas.

No caso da Escola Profissional Agrícola optamos enviar a cada ano 10 recém-formados dos seus cursos profissionais, sendo uma alternativa para aqueles jovens que não pretendem prosseguir estudos para o ensino superior. Para serem selecionados, os jovens devem concluir obrigatoriamente o seu curso profissional antes da mobilidade e são sujeitos a uma entrevista, onde apresentam as suas motivações para participarem, para além de terem de fazer um pequeno teste de fluência em inglês.

Por forma a dar oportunidade aos jovens economicamente mais desfavorecidos, é um critério preferencial de selecção o facto de nunca ter viajado ou trabalhado num país estrangeiro. O que temos verificado, nestas entrevistas, é que a larga maioria dos jovens nunca esteve no

estrangeiro ou o fez apenas uma ou duas vezes, sendo, por vezes, essa através de visitas organizadas pela Escola Profissional Agrícola. Este projeto tem tido muito sucesso dentro da comunidade escolar, pelo que, nos últimos anos são mais os candidatos do que as vagas disponíveis.

TESTEMUNHOS

Ao longo da participação na mobilidade, é solicitado aos jovens que partilhem a sua experiência, neste caso, com a professora responsável pelo projeto Moinhos na escola. Assim, durante o tempo de estágio praticamente todos referem as dificuldades iniciais em se adaptar a um novo país, a uma nova cultura e, por vezes, a uma nova língua. Por outro lado, para a maioria, esta é também a primeira vez que vivem sozinhos e são responsáveis por todas as tarefas domésticas, o que se revela desafiante numa fase inicial, mas ultrapassado por todos. No final, quase sempre salientam que esta experiência foi enriquecedora e que, se pudessem, a repetiriam, destacando o facto de terem melhorado as suas competências linguísticas, nomeadamente, a língua inglesa.

Por exemplo, Martim Gonçalves, ex-aluno de Produção Agrária, 20 anos, estagiou em Chipre, e durante a sua mobilidade de três meses, realizada em 2016, enviou o seguinte testemunho:

“A minha experiência em Chipre foi muito boa, excelente aliás. Na minha opinião, a realização do programa ERASMUS + foi muito importante na minha evolução, enquanto ser humano e como cidadão. Para além da experiência na agricultura, que apesar de não ser tão evoluída em relação à de Portugal, existem alguns aspetos interessantes, mas um dos fatores mais importantes para o meu futuro foi a evolução da língua, neste caso o inglês. Outro ponto a realçar foi a mudança do conforto de casa e do nosso espaço para uma realidade totalmente diferente, mas penso que me adaptei bem, tanto aos colegas que vieram comigo como algumas pessoas que partilharam a casa de outras nacionalidades, tais como, Grécia e Lituânia. Foram várias as lições e aprendizagens que retirei desta experiência, que demorou três meses, que certamente nunca esquecerei.”

Contactamos alguns antigos alunos que realizaram mobilidades no estrangeiro, há mais de um ano, para darem o seu ponto de vista, já com alguma distância temporal da mobilidade, para que tivessem mais consciência do impacto pessoal e profissional que a experiência teve nas suas vidas. O que salientam nos seus testemunhos é o crescimento pessoal e o facto de se considerarem mais autónomos, mais responsáveis e, muito importante, culturalmente mais tolerantes. Estas, aliás, são competências valorizadas pelos empregadores, como refere um estudo da Comissão Europeia (2014), e é o ponto de vista de Nídia Santos, ex-aluna de Turismo Ambiental e Rural, 30 anos, que estagiou em 2010 no Reino Unido. Ela considera que um empregador não contrata pela experiência internacional em si, mas pelas competências adquiridas pela mobilidade. Numa era em que a “a mobilidade, a interculturalidade e a aprendizagem ao longo da vida são características das sociedades (...), o contacto regular entre indivíduos e entre grupos, a distância ou presencial, tem vindo a consolidar-se na maioria dos grupos culturais, atuando como uma forma de transformar as experiências pessoais, sociais e culturais de relacionamento, de socialização e de aprendizagem e partilha” (Moreira & Seabra, 2017, p. 47). Os jovens adultos que ao longo dos anos participaram nas experiências internacionais da Escola Profissional Agrícola são um exemplo desta realidade intercultural.

CONCLUSÕES

Quando nos referimos a experiências internacionais, nomeadamente Erasmus, lembramo-nos quase sempre das iniciativas das Universidades que, ao longo dos anos, permitiram o intercâmbio estudantil milhões de universitários como uma oportunidade para o crescimento e para a aprendizagem (Moreira & Seabra, 2017). No entanto, desde 1991, também uma escola profissional de pequena dimensão encontrou nos programas de mobilidade internacionais uma ferramenta para capacitar os seus alunos e recém-formados com competências transversais, como autonomia, responsabilidade, tolerância, conhecimento, valorizadas pelos participantes e, principalmente, pelos futuros empregadores. Assim, esta continuará a ser uma aposta para completar a formação dos nossos alunos que serão, também, cidadãos de uma Europa, que se deseja mais unida e tolerante.

REFERÊNCIAS

Costa, S. M. (2016). *A importância das experiências internacionais para a empregabilidade e sucesso profissional*. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto

Comunidade Europeia (2014). *The Erasmus impact study*. Retirado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf

Formação, A. N. (s.d.). Retirado de: <https://erasmusmais.pt/erasmus-ef/acoes-chave#acao-chave-1>

Moreira, D. & Santos, M. (2016). O uso da internet por jovens adultos portugueses de uma escola profissional. *Revista Caderno Pedagógico, Lajeado, 1(13)*, 10-23

Moreira, D. & Seabra, F. (2017). Mobilidade virtual em rede no contexto da Licenciatura em Educação da UAb. In P. Dias, D. Moreira, & A. Quintas-Mendes, *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital* (pp. 44-78). Lisboa: Universidade Aberta

Moura, A., Ferreira, C., Esteves, D., Peixoto, P. & Silva, S. (2013). *Estudo de avaliação dos impactos da mobilidade para estágios Erasmus e Leonardo da Vinci*. Retirado de: <https://erasmusmais.pt/resultados/estudos-europeus>

Santos, M. (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional – um estudo*. Dissertação de mestrado em Gestão e Administração Educacional, Universidade Aberta. Retirado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6373>

AS PLACAS DE SINALIZAÇÃO EM BRAILLE NA ESCOLA INCLUSIVA: CONSTRUINDO ESPAÇOS ACESSÍVEIS NA PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE

BRAILLE SIGNBOARDS IN INCLUSIVE SCHOOLS: BUILDING ACCESSIBLE SPACES FROM THE PERSPECTIVE OF SUSTAINABILITY

Luciane Maria Molina Barbosa, UNITAU
Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos, UNITAU
Mariana Aranha de Souza, UNITAU

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar como se deu a implantação da sinalização em braille de baixo custo no prédio onde funciona um programa de pós-graduação em uma universidade do Vale do Paraíba. Este projeto sustenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação, a partir da intervenção no espaço escolar, proposta por uma das autoras, deficiente visual, que participa do processo formativo dessa instituição. As etapas aconteceram de agosto a novembro de 2017 e contaram com a triagem do espaço físico, a escolha do material de baixo custo e sustentável, a confecção manual de 53 placas e as instruções para a instalação da sinalização em Braille. Foram feitas com latinhas de alumínio reutilizadas. Os resultados apontam que podemos validar as estruturas acessíveis, pois a partir do momento em que os espaços se tornam mais inclusivos, as pessoas com deficiência assumem um papel de protagonismo nas relações que estabelecem com o seu entorno.

Palavras-chave – Sinalização em Braille; Escola inclusiva; Ambientes acessíveis; Sustentabilidade

ABSTRACT

This paper aims to report on the implementation of low cost Braille signaling in the building where a Postgraduate Program works at a University of Vale do Paraíba. This project is based on the presuppositions of action research, based on the intervention in the school space, proposed by one of the authors, visual deficient, who participates in the formative process of this institution. The stages took place from August to November 2017 and included the selection of the physical space, the choice of low cost and sustainable material, the manual preparation of 53 plates and instructions for the installation of Braille signage. They were made with reused aluminum cans. The results point out that we can validate the accessible structures, since as soon as the spaces become more inclusive, people with disabilities assume a leading role in the relationships they establish with their environment.

Keywords – Braille signboards; Inclusive school; Accessible environments; Sustainability

INTRODUÇÃO

A igualdade de oportunidades, participação e inclusão na sociedade, acessibilidade e não discriminação são temas inerentes aos direitos humanos e representam aspectos do respeito e da valorização da diversidade humana. Pessoas com deficiência participam desse mosaico

de diferenças humanas, apresentam particularidades próprias como qualquer outro cidadão. Para pensarmos sobre as práticas escolares inclusivas que atendam às especificidades dos estudantes cegos, é importante observar o entorno em que estão inseridos. As diferentes formas de acessibilidade, física, pedagógica ou atitudinal, devem caminhar juntas na busca da construção de ambientes que promovam o pertencimento desses sujeitos aos processos de escolarização.

A implantação de sinalização em braille nos espaços escolares, na perspectiva da sustentabilidade, surgiu como um desdobramento de um projeto ainda mais amplo, que trata da acessibilidade comunicacional para os estudantes com deficiência visual, incorporando práticas e estratégias que colaboram para a apropriação do conhecimento do mundo. Esse projeto contemplou apenas um aspecto dessa construção: adequação de sinalização em braille para a identificação das salas de aula, laboratórios e demais ambientes que compõem esse espaço escolar numa universidade municipal do Vale do Paraíba. Tem como objetivo demonstrar o processo de confecção e implantação dessa sinalização em braille nesta instituição, visto que uma das autoras desta comunicação, também aluna desta Universidade, tem deficiência visual e se insere como sujeito dessa intervenção. Optou-se por não delimitar quantitativamente um público, porque tais ações são consideradas muito mais amplas no sentido de antecipar a presença de um grupo que, ao entrar nesta universidade, já terá contemplado essa questão.

O PRINCÍPIO DE ACESSIBILIDADE COMO PERTENCIMENTO AOS ESPAÇOS ESCOLARES

Dentro da proposta de uma escola inclusiva, a facilitação do uso dos ambientes é processo que deve ser assumido também pelas instituições de ensino. Cabe destacar que a sinalização em braille, por si só, não será capaz de eliminar todos os obstáculos e barreiras à acessibilidade para as pessoas com deficiência.

Considerando o que Vygotski (2011) defende, os mecanismos de compensação, embora estejam presentes na relação de todos os homens com o meio externo, estão ainda mais fortalecidos nas pessoas com deficiência, porque possuem mais dificuldades de apropriação da cultura, justamente por causa da pouca sensibilidade do ambiente para tudo que foge às normas e aos padrões. Se formos pensar nas estratégias adaptativas para os estudantes com deficiência, com enfoque sobre a acessibilidade comunicacional, podemos entender que a escola ainda não enxerga plenamente esse capital cultural, ideia trazida por Bourdieu (1998) na medida em “que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da democratização”. Portanto, esse capital cultural vai variar conforme o contexto social, a condição do sujeito e seu papel social.

O controle de quanto desse capital vai ou não ser permitido que as pessoas com deficiência obtenham será da maioria hegemônica, cabendo às minorias lutar pelo espaço social e por um pertencimento ao grupo mais amplo. Assim, o uso da sinalização adequada é apenas mais uma entre tantas ações que precisam ser adotadas numa perspectiva inclusiva de apropriação desse capital cultural.

Partindo das necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual quanto à localização nos ambientes, os caminhos alternativos precisam estar disponíveis, pois, quando o caminho direto estiver impedido, essa ausência de acessibilidade constitui uma barreira dificultadora à apropriação de certas vivências, o que revela ser também um mecanismo de exclusão escolar.

Os riscos de uma comunicação sem acessibilidade não estão presentes apenas no interior das salas de aula, mas fazem agravar, ainda mais, as possibilidades de exclusão e da falta de ligação da escola à comunidade externa. A acessibilidade funciona para fortalecer o processo inclusivo, muito mais do que a quebra de uma barreira física.

Assim estabelece a Lei nº 10098/2000, regulamentada pelo Decreto nº 5296/04, que dá o direito às pessoas com deficiência à supressão de barreiras físicas, arquitetônicas de informação e educação, o que implica uma adequação dos meios que proporcionem a essas pessoas exercerem as mesmas atividades dos demais. A Lei Federal nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Presidência da República, 2015), também especifica a acessibilidade e a eliminação de barreiras para o desenvolvimento e a participação plena das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, como podemos facilitar a identificação e o reconhecimento dos espaços da escola por meio de uma sinalização tátil adequada às pessoas cegas? Qual o material mais indicado para a confecção das placas de sinalização? Tais placas ficariam também expostas ao tempo, além de despertarem a curiosidade de quem enxerga para tateá-las, o que, a nosso ver, contribui para a disseminação dessa forma de escrita entre as pessoas e o reconhecimento dessa diversidade.

Todos esses questionamentos foram respondidos a partir da propositura desse projeto, já que para transformar o espaço escolar num ambiente inclusivo, não foi preciso eliminar todas as formas de visualidades, mas incorporar diferentes componentes simbólicos que complementaram o ato comunicativo.

METODOLOGIA

Este projeto de intervenção sustenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação, pelo fato de dialogar pesquisa com ação, supondo que sua função será a transformação de realidades. No campo educacional, este tipo de pesquisa é bastante enfatizado, pois os sujeitos, ao pesquisarem suas próprias práticas, inserem-se num espaço comum, apropriando-se dele para produzirem um conhecimento capaz de ressignificar as práticas do local onde atuam. Tanto pesquisador como pesquisados estão diretamente envolvidos numa perspectiva de mudança.

De acordo com Thiollent (2005):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 16).

Esse projeto de sinalização Braille se insere nos propósitos da pesquisa-ação a partir da intervenção no espaço escolar, tem como objeto de investigação não somente as pessoas e sim a situação social e os problemas de diferente natureza encontrados nessa situação, isso porque, no Projeto-intervenção, procura-se forjar uma experiência de pesquisa em que o pesquisador é também parte desse universo pesquisado.

ETAPAS DO PROJETO

O projeto de sinalização em Braille está dividido em três etapas distintas, que compreendem a triagem do espaço físico, a confecção das placas e a instalação das mesmas. Optamos por

descrever cada uma dessas etapas, salientando a necessidade de encontrar soluções mais coerentes com o processo em questão, tendo em vista o tripé pertencimento, acessibilidade e sustentabilidade. Escolhemos a perspectiva da sustentabilidade ao decidir pela reutilização de materiais que seriam descartados.

Triagem do espaço físico

O reconhecimento do espaço físico consistiu na primeira ação, que aconteceu na segunda quinzena de agosto de 2017, e incidiu no mapeamento de todos os elementos visuais que receberam a sinalização em Braille, já que precisamos seguir uma sinalização visual, em tinta, geralmente já existente para mostrar o nome das salas, por exemplo. A sinalização adaptativa não deve servir para diferenciar, mas para complementar e ampliar o entendimento do espaço físico que está recebendo a intervenção.

Nesse primeiro percurso foram anotadas as inscrições visuais afixadas em cada uma das salas para as devidas transcrições para o braille. Foram verificados também os espaços livres próximos aos batentes das portas, localizados sempre na direção da abertura das mesmas, onde as placas foram posteriormente instaladas. Tal análise visou contemplar as exigências da *Norma de Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos*, a NBR 9050/2004, revisada em 2015, documento este que tomamos como referência para o projeto.

De acordo com essa norma, a sinalização em braille enquadra-se na categoria informativa, pois destina-se a identificar os diferentes ambientes ou elementos de um espaço ou de uma edificação. A respeito da sua instalação, a sinalização tátil se enquadra no tipo permanente, por ser utilizada nas áreas ou espaços cuja função já está definida por outra sinalização, no caso, a visual (NBR 9050, 2015).

Assim, essa primeira triagem possibilitou a melhor seleção do material (latas de alumínio) e a coleta dessa matéria-prima nas duas primeiras semanas de setembro de 2017.

Produção da sinalização tátil

O início do processo compreendeu etapas que aconteceram entre a segunda quinzena de setembro e o mês de outubro de 2017. Foram produzidas 53 placas num intervalo de 40 dias e o processo teve as seguintes fases:

- a) Coleta e seleção das latinhas.
- b) Preparação das latinhas: higienização e planificação.
- c) Confecção das placas através da escrita em braille.

Para a coleta das latinhas foi importante verificar se as mesmas não estavam amassadas nem arranhadas. Selecionamos as melhores para compor a matéria-prima.

Na sequência, eliminamos os possíveis resíduos de líquidos que elas continham no seu interior. Foram higienizadas, retiramos a tampa superior e o fundo de modo que obtivemos apenas a folha metálica. Depois de secas, foram colocadas sobre um pano, com a parte metálica voltada para baixo e enroladas como um rocambole, no sentido contrário, para ficarem mais planas.

Assim que a folha de alumínio estava preparada, deu-se início à escrita Braille, que se fez com o instrumento denominado reglete.

As placas foram recortadas, obedecendo a uma regularidade de 1 cm nas quatro faces, com relação às palavras. Os quatro cantos foram arredondados a fim de evitar que ficassem salientes e cortantes. A superfície lisa da lata foi lixada para que pudesse aderir melhor a cola e, então, foram coladas em uma base emborrachada, deixando uma moldura de 0,5 cm em cada um

dos lados. O canto direito superior da moldura foi cortado a fim de facilitar a identificação da posição correta das placas. Foi usada uma base escura, para contrastar com o prateado do alumínio facilitando a identificação do posicionamento das placas por pessoas com baixa visão.

Instalação da sinalização em Braille

As placas prontas foram instaladas na parede adjacente à maçaneta da porta, na primeira semana de novembro de 2017. Com fita adesiva dupla face colada nas paredes, seguindo a localização descrita pela NBR 9050, 2015, que diz:

A sinalização deve estar localizada na faixa de alcance entre 1,20 m e 1,60 em plano vertical, [...] Quando instalada entre 0,90 m e 1,20 m, deve estar na parede ao lado da maçaneta em plano inclinado entre 15° e 30° da linha horizontal” [...] Embora a norma técnica traga a possibilidade de inclinação para as sinalizações que forem instaladas nas paredes ou nos batentes das portas entre 0,90 m e 1,20 m, a sinalização tátil é mais comumente utilizada em instalações verticais, seguindo o enquadramento da parede e as técnicas de rastreamento de mãos ensinada para cegos em cursos de orientação e mobilidade.

Os ambientes da edificação tornaram-se mais adequados para receber os estudantes e os possíveis funcionários com deficiência visual. Foram instaladas nos corrimões das escadas e observado o entorno, para que o percurso não fosse obstruído com floreiras, vasos e outros objetos.

CONCLUSÕES

A partir do momento em que os espaços se tornam mais inclusivos, as pessoas com deficiência assumem um papel de protagonismo nas relações que estabelecem com o seu entorno. Esse pertencimento amplia a confiança desse grupo acerca das suas possibilidades de inserção acadêmica ou laboral. Após a instalação da sinalização nesta universidade verificou-se um melhor entendimento do espaço pela aluna-pesquisadora com deficiência visual, além de que todos os participantes do processo formativo passaram a envolver-se mais com as questões de acessibilidade.

Conforme foi planejado, o resultado trouxe as seguintes soluções:

- a) Sinalização acompanhou a mesma sinalização visual em tinta nos ambientes da edificação;
- b) Promoveu acessibilidade física e comunicacional no espaço escolar;
- c) Trouxe a ideia da sustentabilidade, com a reutilização do alumínio das latas que seriam descartadas;
- d) Minimizou o estranhamento acerca do sistema braille;
- e) Promoveu o pertencimento das pessoas com deficiência, reconhecendo a diversidade.

Podemos validar as estruturas inclusivas defendidas por Vygotsky (2011) ao afirmar que os caminhos alternativos se dão pelos mecanismos, ferramentas e linguagens de apropriação do externo, pela busca de um meio pelo qual a pessoa com deficiência consiga acessar esse aparato cultural construído pela humanidade. E por fim, reforçar que a ação pretendeu apresentar uma alternativa de baixo custo para solucionar uma das questões sobre acessibilidade.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2015). *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Retirado de: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>

Bourdieu, P. (1998). Os excluídos no interior. In M.A Nogueira e A. Catani (Orgs) *Escritos da Educação*. Petrópolis: RJ. Vozes, 219-227

Decreto nº 5.296 (2004). Presidência da República. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm

Lei nº 13.146 (2015). Presidência da República. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Thiollent, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. 14ª ed., São Paulo: Cortez

Vygotski, L. S. (2011). *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*, 37. São Paulo: Educação e Pesquisa

TEACHING ITALIAN AS A SECOND LANGUAGE IN PRISON

INSEGNARE L'ITALIANO COME SECONDA LINGUA IN PRIGIONE

Silvestro Tucciarone, Cpia Padova – Miur, Italy

ABSTRACT

Foreign National Prisoners constitute more than a third of the Italian prison population: EU and non-EU European nationals account for 39% while Arabs, mostly from North-African countries, account for 37%. The number of Sub-Saharan inmates is increasing and approaching 15.5% of the total prison population. Sub-Saharan inmates suffer from social segregation – both *extramoenia* and *intramoenia* – which is the main cause of the low level of Italian language skills encountered amongst them. That being the case, unlike the majority of FNP, sub-Saharan inmates require the provision of both very basic Italian courses and literacy courses. Therefore, teaching Italian as a Second Language entails strong subject teaching skills, as well as inter-personal communication skills, in particular empathy, sympathetic listening and sharing experiences and knowledge. Adult Education Professionals should be especially aware that the teacher's peripheral presence, in this peculiar SL setting, often results in the most effective teaching practice.

Keywords – Prison education; Teaching SL in migration contexts; Adult literacy

Punishments may not be inhuman and shall aim at re-educating the convicted.
(The Constitution of the Italian Republic, 1947, Article 27, paragraph three)

THE PRISON

The hypothesis I mostly agree with is that prison has evolved as a tool for the repression of begging, vagrancy and the control of workforce; in saying that, I must quote Geremek:

“In the Amsterdam work-house, recalcitrant workers were locked up in a cellar which was gradually filled with water. In the cellar there was a pump, and the prisoner, in order to keep from drowning, had to work constantly at pumping out the water. This was considered an effective way of countering idleness and inculcating the habit of work” (1994, p. 219). In 1834 the English Parliament passed the New Poor Law, through which “Severe repressive measures were intended to dissuade the idle from their ways, and aid to the poor was pronounced to be harmful if it presented a more attractive alternative to working for a living. In workhouses, prison discipline became a frequent means of intimidation [...]. At the same time, the labour force had become more mobile, and fear of the workhouse drove surplus rural labour to seek work in the city” (Geremek, 1994, p. 239).

And yet, in the XXI century, prisons still lock up the poor and the recalcitrant. In Italy, in a very peculiar way, the rate of white-collar professionals in jail is extremely low: On the 1st September 2015, Italian white-collar workers in prison made up just 0.9% of the total of inmates; by

contrast, in Germany they accounted for 11.7%, while the European average was 4.5%. It is mainly for this reason that the Italian prison system is frequently described by authors and high-profile professionals (Margara, 2015, p. 159) as a *discarica sociale*, a place where society dumps offenders – like rubbish into a landfill – drug-addicts, people with mental disorders and, since the late Eighties, even foreign national wrongdoers. As a consequence, it has become widely accepted that the very role of prison is to exclude those people from society.

Table 1: Overcrowding in the Italian prison system.

Overcrowding in the Italian prison system					
<i>Year</i>	<i>Official capacity of prison system</i>	<i>Population</i>	<i>Occupancy level rate %</i>	<i>FNP %</i>	<i>Number of FNP</i>
2000	N.A.	53,165	93	29.31	15,582
2002	N.A.	55,670	97	30.16	16,788
2004	N.A.	56,068	96	31.78	17,819
2006	N.A.	39,005	66	33.72	13,152
2008	43,066	58,127	97	37.09	21,562
2010	45,022	67,961	112	36.72	24,954
2012	47,040	65,701	110	35.76	23,492
2014	49,635	53,623	88	32.56	17,462
2016	50,228	54,653	90	34.07	18,621
2017	50,499	57,608	114	37.15	24,067
31.5.2018	50, 615	58,569	115	36.72	24,954

The class composition of the prison population is the very cause of the widely acknowledged low standards within the penitentiary system. Italian jails can be divided into two main categories: Almost half of the 190 Italian prisons are converted old buildings, such as monasteries or similar structures (Ronco, Torrente & Miravalle, 2014), these old facilities do not guarantee adequate living standards for detainees. Furthermore, the same authors describe modern prisons built in the Eighties as de-humanising.

Unlike other European countries, Italian prison security staff are embedded in and trained just like the police force; in addition, the *Polizia Penitenziaria* share duties with other professionals in offenders' rehabilitation. The *Polizia Penitenziaria* and the rehabilitation/resocialization personnel are under the authority of the central prison administration – DAP *Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria* –; medical staff are provided by the Regional Health System while education, at various levels, is delivered by the Ministry of Education – MIUR, *Ministero Istruzione Università e Ricerca*.

In 2013, Italy was condemned by the ECHR after the *Torreggiani Judgement* (ECHR, 2013) for *inhumane and degrading treatment* because prisoners were daily confined in *severe shortage of space* for up to 22 hours. “The Court found that the applicants were indeed allotted only 3 sq. m. of personal space” (Teacher Law, 2013). Italy responded in a very pragmatic way, adopting the so called *sorveglianza dinamica* (dynamic monitoring), which means that detainees are no longer locked up in their *camere* (rooms). Inmates – if not engaged in something else such as working, attending classes or courses – are free to stay in the common areas from 9,00 to 4,00 pm. They can enter other inmates' cells, have meal together, and walk up and down the corridors. By doing so, inmates have more room for a sort of social life, albeit controlled and

supervised by police staff. This new policy involves a great deal of communication between staff and detainees and amongst inmates themselves; prison staff in the *open regime* “get to know prisoners and help develop a sense of responsibility, enhancing the quality of the relationships among prisoners, and between prisoners and staff” (Garro & Cirami, 2017). However, the *sorveglianza dinamica* makes attending classes less attractive; as a matter of fact, enrolling in school classes and courses was once considered by inmates as a way of escaping overcrowded cells.

THE LEARNERS

Foreign national prisoners are supposed to learn Italian in order to cope with everyday life in jail. Inmates should deal properly and politely with the security staff (Tucciarone, 2003), as they could be interviewed by the support and rehabilitation personnel, doctors, psychologists, as well as psychiatrists and prosecutors. FNP who are able to speak Italian may have access to some kind of work. However, a positive attitude towards the L2 is mistakenly taken for granted: Inmates feel very little need to acquire Italian and their motivation, either extrinsic or intrinsic, is very low. Furthermore, the lack of job opportunities in jail depletes learners’ motivation towards the target language. Moreover, prisoners must cope with the bleak perspective of being deported at the end of their sentence term.

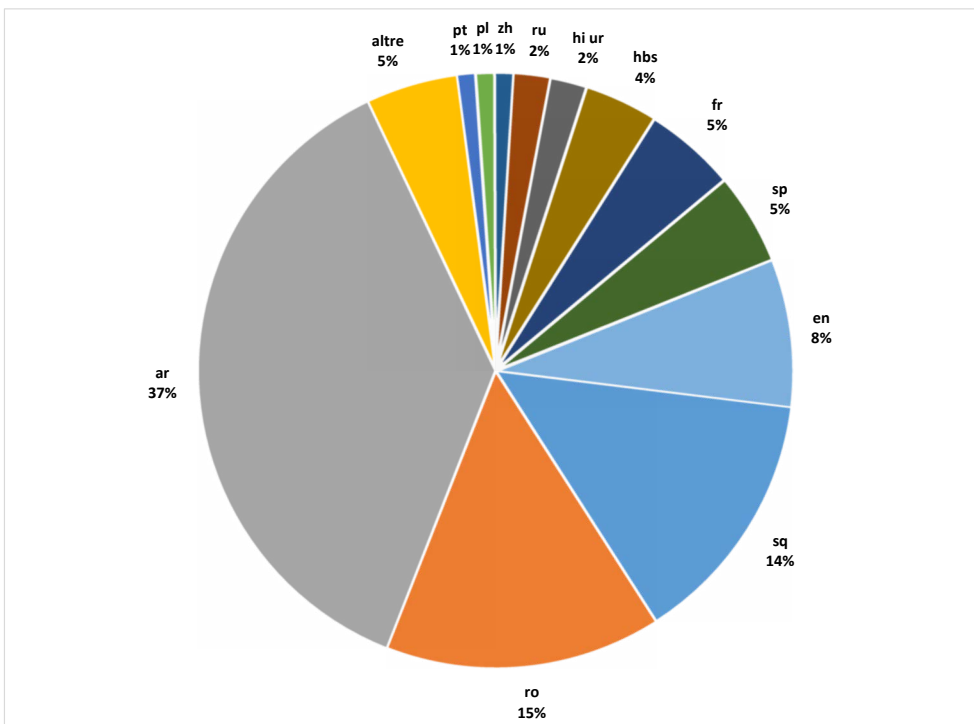


Figure 1: National or official languages spoken by foreign national prisoners.

Learning a second language is a very complex issue, language acquisition is influenced by social and affective variables (Schumann, 1986). The acquisition involves both conscious and sub-conscious positive attitudes towards the target language which are largely incompatible with being locked up: “Motivational and attitudinal considerations are *prior* to linguistic

considerations. If the affective filter is *up*, no matter how beautifully the input is sequenced, no matter how meaningful and communicative the exercise is intended to be, little or no acquisition will take place” (Krashen, 1981, p. 110).

Foreigners language proficiency does depend on the quality of the interaction they have with native speakers. Eastern Europeans can easily pass for Italians (Romania, 2004) and consequently they improve their L2 through contacts which become more and more frequent and successful. According to the European Framework of Reference for Languages, we generally notice medium-high levels of competence (B1 and higher) among Eastern-European speakers; Arabs do not benefit from the same intensity and quality of contacts with natives due to Islamophobia, prejudice and stigma, hence their level is medium-low (B1 and lower). At the bottom, Sub-Saharan inmates show very low levels (A2 and lower) (Tucciarone, 2017); inmates with absolutely no competence in L2 are very few, often Chinese nationals or foreigners arrested at their first entry in the country. So far, illiteracy constitutes a very small percentage of FNP (Boev, 2017), however it is frequent among Roma and to a lesser extent amongst Arabs and Sub-Saharans, although the screening of general academic skills by the prison administration is very inaccurate.

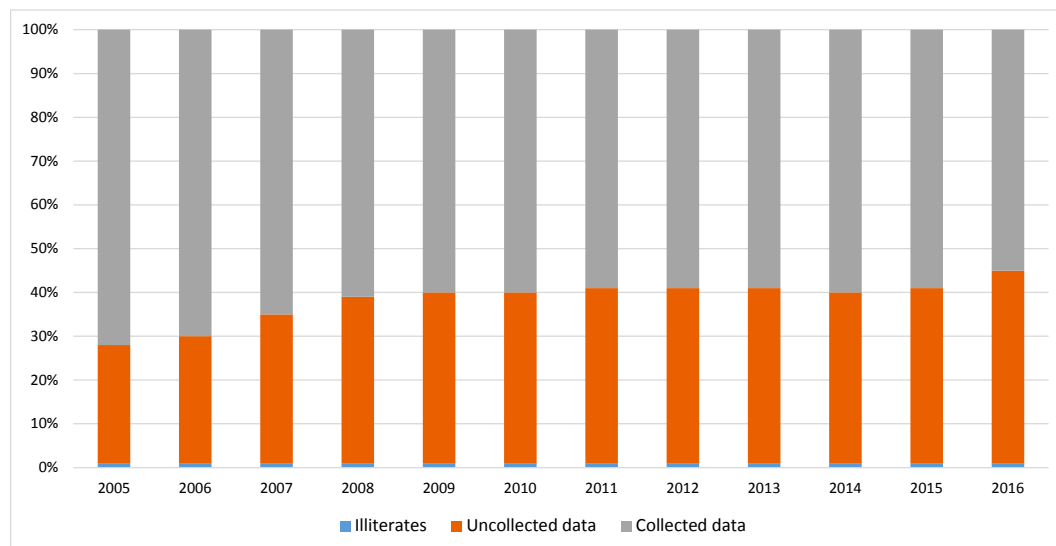


Figure 2: Academic skills among the total of prison population, DAP.

Sub-Saharans suffer segregation both *intramoenia* and *extramoenia*: Schumann’s social factors are predominant for these learners. Adult Sub-Saharans are rarely involved in natives’ activities, thus they rely on their own groups and communities both ethnic or religious, on their recreational facilities, ethnic stores, groceries and so on. English or French are their *lingua franca*. On the other hand, more proficient L2 skills are encountered among housewives looking after children who go to school. In this respect, I was once asked to enroll a sub-Saharan father of three in a L2 course because his utter incapacity to speak Italian, along with his bad temper, frequently caused him a lot of trouble and misunderstandings with the police. By contrast, his wife and children managed Italian quite well.

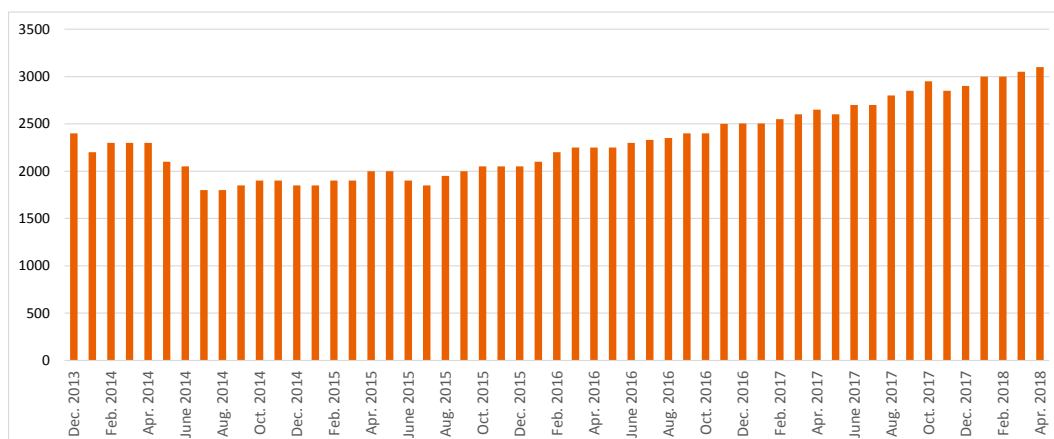


Figure 3: Sub-Saharans in Italian prisons, DAP.

In prison, Sub-Saharan inmates usually share the same cells because they themselves request this provision: “In our jails, extra European prisoners tend to stick together [...]. This creates communities based on solidarity, sharing and mutual respect. Prison institutions usually welcome this situation for it promotes a certain level of *pax* which prevents disorderly conduct” (Clementi, 2008, p. 412). However, such a concession just reinforces the same segregation, both spatial and linguistic, they suffer in society at large.

Last but not least, the *language prestige*: An increasing number of Sub-Saharans are awaiting recognition of some kind of legal status — often without success. It is well known that Italy is often just a step in their migration project, which targets North-European countries instead. Therefore teachers are reporting a lack of motivation in learning Italian because they deem it *useless* if compared to more prestigious languages such as French, Spanish, German and of course English; the latter becomes a powerful identitarian tool frequently used to sustain their own self-identity and self-esteem (Tucciarone, 2004).

TEACHING ITALIAN AS A SECOND LANGUAGE: WHERE THE MOTIVATION COMES FROM

Being a teacher in prison entails an adaptability not required in other learning settings. Teachers are required to abide by procedures and safety norms, all the while recognising that prison security is paramount. Moreover, the teacher is often seen as an unwelcome guest, although this is not an Italian peculiarity, it seems to happen also in other European countries (Pirè, 2014).

Adult foreign nationals and inmates with mental issues are *partners* in the daily teaching experience. Teachers should meet both police and inmates’ expectations as far their work and presence are concerned. Yet, success is not guaranteed: The hardship of the total institution, the long time required to adapt and the frequent frustrations suffered by the teacher in dealing with the dysfunctional prison system can undermine teachers’ self-esteem and self-efficacy (Pirè, 2014).

Teachers are expected to teach the target language under the aforementioned conditions. However, if teachers take all aspects into account: Detention conditions, mutual help from inmates and the absolute lack of *intramoenia* jobs, they should be aware that there is little need to learn Italian: In the opinion of the FNP the target language is simply *useless* and it is not worth being learnt.

Teachers could create motivation in prospective learners by adopting the *andragogical approach* (Knowles *et al.*, 2012, p. 116). Lindeman suggests that: “In an adult class the student’s experience counts for as much as the teacher’s knowledge. Both are exchangeable at par. Indeed, in some of the best adult classes it is sometimes difficult to discover who is learning most, the teacher or the students” (Lindeman & Gessner, 1956).

Teachers should recognise the role and value of the learners’ L1 because “learners often get a good deal of narcissistic gratification from their use of their native language, and in many cases, they use language to attract attention and praise” (Schumann, 1978, p. 382). By doing so, the teacher would teach by modelling, which means “the teacher behaves in ways that he or she wants the learner to imitate”. “Bandura and Walters (1963) identified three kinds of effects from exposing the learner to a model: (1) a *modeling effect*, whereby the learner acquires new kinds of response patterns; (2) an *inhibitory or disinhibitory effect*, whereby the learner decreases or increases the frequency, latency, or intensity of previously acquired responses; and (3) an *eliciting effect*, whereby the learner merely receives from the model a cue for releasing a response that is neither new nor inhibited. For example, the modelling effect occurs when the teacher himself or herself shows learners how to listen empathically to one another by listening empathically to them” (Knowles *et al.*, 2012, p. 103).

The natives’ modelling empathic recognition of the non-natives’ L1 is the best way to foster motivation in the acquisition of L2. Teachers should demonstrate interest and curiosity, thereby showing value for the learners’ L1. This attitude towards the language of the learner is key to the whole acquisition process; Barbetta (2000) further adds that to foster migrants’ bilingualism it is crucial that social workers also become *bilingual*: being open to and curious about *others*, something which can certainly help social workers to keep the interaction open. Non-native learners are highly unlikely to have something to say about unfamiliar topics in the target language, therefore silence often prevails. On the contrary, if the interaction focuses on migrants’ culture, language and topics, the native counterpart could find something worth listening to, thus becoming a *sympathetic listener*, someone the learner would receive proper empathic feedback from.

Mutual recognition and genuine empathic interest should be extended to and shared by all the participants in the setting. These attitudes are pivotal to the process of second language acquisition as they help remove resistance to L2.

The *role modelling in teaching L2* requires that teachers themselves listen to non-native speakers’ L1. Within this process, native language teachers find themselves as *novices* in the foreigner’s discourse; this way Lindeman’s condition is achieved: The knowledge of the learner is as valuable as the knowledge of the teacher who is, *one down* while the learner will see themselves *one up*, hence supporting their own self-esteem and self-image.

CONCLUSION

Obviously, it is not enough for teachers to merely show empathy and listen to prisoners; teachers should create a learning setting where inmates feel comfortable: Staying in the classroom must be more attractive than walking up and down the corridors or chatting in the new *piazza* given by the *sorveglianza dinamica*. In order to obtain this, teachers must be careful not to recreate a pedagogical setting where learners sit silently and teachers stand up talking. Teachers should limit their *talking – Teacher Talking Time* – and their prerogative of allocating speech turns.

Teachers should encourage learners to share their opinions and to test their interlanguage hypotheses because “*negotiation for meaning*, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways” (Long, 1990, p. 451-2).

Natural conversation is at once the target and the tool which teachers should use in order to mitigate the effects of the asymmetries inmates suffer in prison (Tuciarone, 2017, p. 85). These asymmetries lead to subordination, inferiorization and depersonalization, all rather incompatible with a learning stance – and in addition, causing psychiatric damage. School in prison should not present itself as another situation where inmates find themselves inferiorized – not to mention the regression to their previous school experience, which sitting in front of a teacher could cause (Knowles et al., 2005, p. 65). Hence, the setting should be non-authoritarian and, by doing so, the teachers’ presence must no longer be central and directive; paraphrasing Lindeman, this is not an easy lesson to learn, but until it is prison education cannot succeed.

REFERENCES

- Barbetta, P. (2000). Abitare due dimore. Migrazioni, bilinguismo e psicodiagnosi. P. Basso & F. Perocco (Eds), *Immigrazione e trasformazione della società* (2013-225). Milano: Franco Angeli
- Boev, E. (2017). Imparare a leggere e scrivere in carcere. S. Tuciarone (Ed), *Carcere e scuola. Italiano L2 dentro* (131-143). Padova: Edizioni Progetto
- Clementi, C. (2008). Il disagio della detenzione multi-etnica: La sfida del multiculturalismo nel carcere. D. Pajardi (Ed), *Oltre a sorvegliare e punire: Esperienze e riflessioni di operatori su trattamento e cura in carcere* (401-424), Milano: Giuffrè
- ECHR, (2013). *Torreggiani and Others v Italy 43517/09*. Retrieved from <https://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=002-7400&filename=002-7400.pdf&TID=thkbhnlzk>
- Garro, M. & Cirami, F. (2017). The ECHR condemns prison overcrowding in Italy: The total reorganization of the institution and the social reintegration of the prisoner. *Journal of Prison Education and Reentry*, 4(1), 24-28
- Geremek, B. & Kolakowska, A. (1997). *Poverty: A history*. Oxford: Blackwell
- Lindeman, E.C., Gessner, R., & Otto, M. (1956). *The democratic man: Selected writings of Eduard C. Lindeman*, Boston: Beacon Press
- Knowles, M. S., Holton, E.F. & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner*. Burlington, MA: Elsevier
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Internet edition 2002. Retrieved from http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Long, M. H. (1990). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. W. C. Titchie & T. K. Bathia (Eds), *Handbook of Second Language Acquisition* (413-468). New York: Academic Press

Margara, A. & Corleone, F. (2015), *La giustizia e il senso di umanità. Antologia di scritti su carcere, opp, droghe e magistratura di sorveglianza*. Fondazione Michelucci Press. Retrieved from <http://www.michelucci.it/wp-content/uploads/2016/07/Margara-scritti2015-p.pdf>

Pirè, V. (2014). *Carcere e potere*. Roma: Aracne Editrice

Romania, V. (2004). *Farsi passare per italiani: strategie di mimetismo sociale*. Roma: Carocci

Ronco, D., Torrente, G. & Miravalle, M. (2014). Space, Time and Interactions in the Daily Life of the Italian Prisons. *US-China L. Rev.*, 11, 1149

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392

Teacher, Law. (November 2013). *Torreggiani and Others v Italy 43517/09* (ECHR, 08 January 2013). Retrieved from <https://www.lawteacher.net/cases/torreggiani-and-others-v-italy.php?vref=1>

Tuciarone, S. (2003). L'interlingua degli immigrati. Alcune note sull'uso degli appellativi. In *Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi di Bergamo della Società Linguistica Italiana (26-28 settembre 2002)*. 369-380

Tuciarone, S. (2004). *Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri: contesti interazionali nel Veneto*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina

Tuciarone, S. (2017). *Carcere e scuola. Italiano L2 dentro*. Padova: Edizioni Progetto

DIFERENTES ABORDAGENS SENSORIAIS E FORMATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

DIFFERENT SENSORIAL AND FORMATIVE APPROACHES IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSON WITH HEARING LOSS / DEAFNESS IN PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL

Thalita Cristina Amorim, Universidade Cidade de São Paulo

RESUMO

O tema escolhido se deve ao fato da aprendizagem e do conhecimento de todos os indivíduos ocorrerem através de diferentes canais de aprendizagem, perpassando todos os sentidos humanos. No caso da pessoa com deficiência auditiva/surdez, um canal sensorial estará comprometido. Assim, outras abordagens sensoriais e de percepção serão necessárias para que esse indivíduo aprenda as mais variadas formas de conhecimento (Greenspan, 2002; Bransford et al, 2007; Masini, 2003; Merleau-Ponty, 2006). Esta pesquisa surgiu da necessidade de se verificar outras abordagens de experiências sensoriais propiciadas pelos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo/Brasil aos estudantes da Rede Pública brasileira, tendo por objetivo levantar as concepções e elencar as diferentes abordagens sensoriais utilizadas em estudantes com e sem deficiência auditiva, nos diferentes espaços escolares. As respostas encontradas, através de questionário e observação da prática pedagógica dos educadores, fornecem dados que mostram os meios pedagógicos de que esses educadores se utilizam para propiciar e oportunizar experiências sensoriais que vão além da comunicação oral como, por exemplo, a comunicação visual e gestual (Libras), maior estimulação visual, estimulação tátil, estimulação cinestésica, estimulação olfativa, entre outras.

Palavras-chave – Deficiência auditiva/surdez; Experiência sensorial; Aprendizagem significativa

ABSTRACT

The topic chosen for this communication is due to the fact that the learning process of all the individuals is done through different channels, permeating all human senses.

In the case of the hearing impaired / deaf person, a sensory channel is compromised. Thus, other sensory and perceptual approaches will be necessary for this individual to have access to the different forms of knowledge (Greenspan, 2002, Bransford et al, 2007, Masini 2003, Merleau-Ponty, 2006). This research arose from the need to verify other approaches of sensorial experiences provided by the educators of the Municipal Teaching Network of São Paulo / Brazil to students of the Brazilian Public Network, aiming at raising the conceptions and listing the different sensorial approaches used with students with and without hearing impairment. The answers to the research, through a questionnaire and pedagogical communication of the educators, provide an opportunity to know the pedagogical means that the educators use to provide and to opportunistize the sensorial experiences that go to the oral communication as, for example, visual and gestual communication, visual stimulation, tactile stimulation, kinesthetic stimulation, olfactory stimulation, among others.

Keywords – Hearing Impairment; Deafness; Sensory Experience, Significant learning

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo identificar a concepção de estímulos sensoriais que os professores atuantes na Educação Pública do Brasil, mais especificamente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, consideram adequada para o pleno desenvolvimento do indivíduo com deficiência auditiva/surdez. Atualmente a proposta de educação bilíngue para surdos no Brasil é um fator que vem sendo amplamente difundido, estudado e discutido em nosso cotidiano. Sabe-se que a língua de sinais brasileira (LIBRAS), como primeira língua, é um requisito essencial para o desenvolvimento da linguagem, comunicação, cognição, interação social, bem como todos as outras aprendizagens de conteúdos acadêmicos e culturais ao longo de sua trajetória de vida. A aquisição da primeira língua é inclusive fator preponderante para a aquisição de uma segunda língua, a da sociedade em que o sujeito está inserido. A partir dessa premissa, além da aquisição da língua de sinais como primeira língua, analisamos no presente estudo quais são as experiências sensoriais mais abordadas por esses educadores, verificando as abordagens pedagógicas mais utilizadas para promover a percepção dos sentidos e as formas e ambientes mais frequentados para oportunizarem vivências perceptivas e sensoriais motoras para as pessoas com deficiência. Assim, a concepção bilíngue linguística e cultural, associada às vivências e experiências sensoriais das mais diversas e significativas, influi na real integração social do sujeito surdo.

Nessa perspectiva, observamos uma problemática que nos acompanha em nosso cotidiano, já que a aprendizagem humana ultrapassa muito além da aquisição essencial da língua de sinais para o surdo, pois a linguagem é mais abrangente, sendo necessário todo um arcabouço de significados e a utilização de todo nosso repertório sensorio-motor para a entrada desses inputs. Além disso, a linguagem envolve significação, que tem valor semiótico, por isso, não se restringe apenas a uma forma de comunicação, e é nela que o pensamento do indivíduo é constituído (Goldfeld, 1997). Ainda discorrendo sobre a questão da linguagem, a autora acrescenta que a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando este não está se comunicando com outras pessoas; assim, ela constitui o sujeito, a forma como este é e percebe o mundo e a si próprio.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Através dessas indagações que emanam em nosso cotidiano, muitos profissionais têm buscado estratégias e caminhos que possibilitem ao surdo um melhor desempenho linguístico, social, educacional e cultural, não só através da aquisição da língua, que é essencial para a significação do mundo, mas também através dos diferentes estímulos sensoriais, como abordado neste trabalho. Essas propostas vêm sendo desenvolvidas em muitos países da Europa, alguns estados dos Estados Unidos, alguns países da América Latina e também no Brasil.

Nessa mesma consonância, o documento da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) desenvolve as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Destacam-se, entre outros fatores, a necessidade de riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e psicomotores.

É sabido que são as experiências que uma pessoa vivencia que, em grande parte, determinam o que ela realmente aprende. Essa base de recebimento e processamento de informações provindas dessas percepções e experiências é o alicerce para o desenvolvimento da leitura, da aprendizagem da escrita e de todos os tipos de aprendizagem acadêmica no futuro dessa

pessoa (Greenspan, 2002). Nesse sentido, é importante estimular ramificações cerebrais em pessoas que não possuem um ou mais sentidos de entrada (audição ou visão), pois outras entradas sensoriais irão cooperar simultaneamente para que haja a aprendizagem por outras formas de ramificações cerebrais, uma vez que o cérebro utiliza diferentes trajetos cerebrais para alcançar a aprendizagem da língua de sinais. Assim, os caminhos do sistema auditivo no sistema nervoso de uma pessoa que tem o canal auditivo preservado possuem uma estreita conexão com áreas cerebrais que processam os aspectos da linguagem falada, enquanto os caminhos visuais precisam passar por diversos outros trajetos de processamento antes de aprenderem a linguagem escrita propriamente dita (Bransford & Cocking, 2007). Observamos esse fenômeno quando uma criança surda aprende por diferentes canais sensoriais. Um exemplo é que, quando aprende a Libras, ela necessita de outros canais sensoriais para sua aprendizagem, como o sistema visual e o tátil.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, que utiliza como instrumento de coleta de dados um questionário com questões fechadas e uma questão aberta. Porque a pesquisa tem o foco nas experiências sensoriais e nas abordagens educativas que ocorrem ao longo da vida do indivíduo, o universo da pesquisa abrangeu dois espaços educativos diferentes, isto é, duas unidades escolares da rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo.

Os participantes da pesquisa foram 10 professores da Educação da prefeitura de São Paulo que atuam no Ensino Público. O instrumento utilizado para realizar a pesquisa foi o questionário, encaminhado via meio digital. Também foi realizada uma observação dos espaços escolares com registros descritivos e imagens fotográficas dos diferentes recursos que são utilizados na prática educativa com as crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, conseguimos apurar que as educadoras apontaram que todas as experiências sensoriais ou sentidos eram relevantes para serem estimulados no indivíduo com deficiência auditiva/surdez: a visão, o tato, o olfato e a gustação, sendo que havia as alternativas apontadas separadamente (isto é, individualmente, por sentido) como mostra o seguinte gráfico:



Gráfico 1: Percepção sensorial ou “sentido” mais relevante para ser estimulado numa criança com deficiência.

A questão anterior nos exemplifica que as concepções sobre a importância de estimularmos todos os sentidos conjuntamente, realizando uma integração entre eles, principalmente para a pessoa com deficiência auditiva/surdez, está clara para os educadores. Nessa perspectiva, a autora Masini (2003) constata que para os indivíduos com e sem deficiências sensoriais, a experiência perceptiva é o solo do conhecimento. Por isso se faz necessário oportunizar ferramentas, ambientes e materiais para que esse solo seja o mais fértil e rico no que diz respeito aos estímulos propiciados.

Mas, nas atividades diárias e prática pedagógica, observamos que muitas vezes os sentidos não são trabalhados de maneira articulada e sim de forma fragmentada. Podemos observar isso através da questão feita às educadoras sobre qual o recurso ou metodologia mais utilizado em seu cotidiano para estimular os sentidos como um todo. As respostas mostraram que, nas vivências diárias, os sentidos ainda são estimulados separadamente. As respostas estão elucidadas no gráfico abaixo:

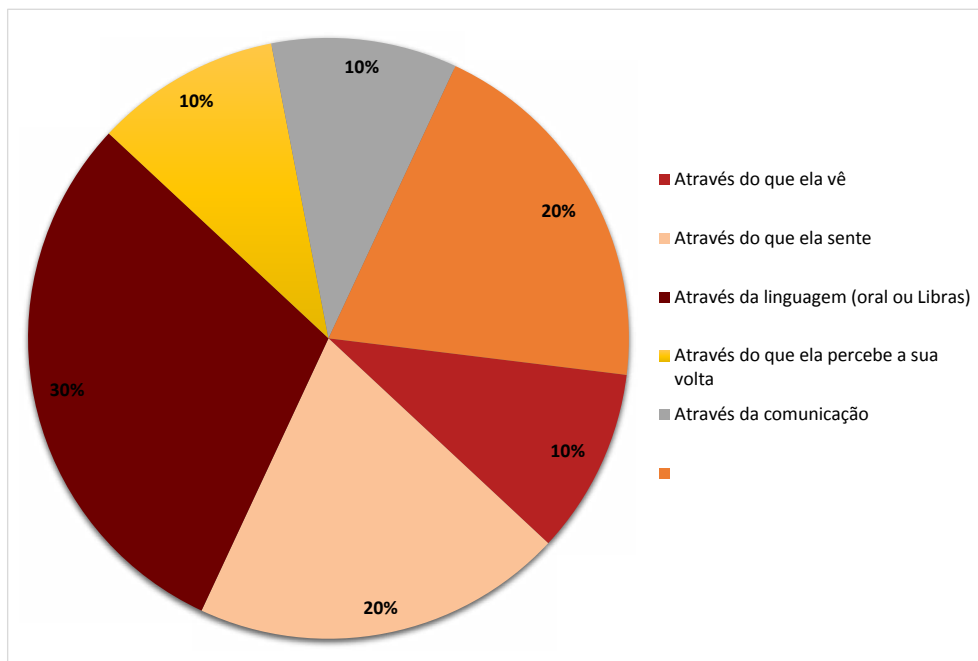


Gráfico 2: Como ocorre a "percepção de mundo" na criança com deficiência auditiva/ surdez.

Os resultados da pesquisa apontam para que muitos educadores têm o conhecimento teórico sobre as concepções, isto é, sabem o que é estímulo sensorial, reconhecem a sua importância e sabem como estimular cada sentido separadamente. Nas questões abertas em que foram questionados como estimulariam o sentido da visão, olfato, tato e paladar, todos descreveram atividades específicas para estimulação sensorial de apenas um dos sentidos à vez. Como exemplo, podemos citar a resposta de uma educadora que relatou que "utilizaria a massa de modelar para trabalhar o sentido tátil". Nessa perspectiva, muitas vezes observamos a infantilização do indivíduo com deficiência ou surdez. Isso se deve, principalmente, segundo Capellini (2007), ao facto de os educadores não possuírem a formação básica e específica (sobre as especificidades da deficiência) adequada, o que muitas vezes se traduz em não explorarem os conteúdos de maneira abrangente, interessante e significativa para o adolescente ou o adulto, por exemplo. Nessa consonância, Góes (1999) refere que muitas vezes existe um estigma

associado ao surdo que desencadeia caracterizações estereotipadas, como sejam pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc. Essas concepções por parte dos educadores podem privar o estudante de vivências significativas, pois acredita-se que o surdo não irá “acompanhar” ou compreender a atividade proposta. Um exemplo de vivência significativa de experiência sensorial mais rica e abrangente seria, por exemplo, oportunizar com que o indivíduo surdo vivenciasse um processo cultural de construção e de experiência dos sentidos. Como escolher uma receita que gosta, comprar os ingredientes no mercado, fazer o bolo e degustar com seus colegas de classe. Dentro dessa vivência, o professor poderá trabalhar na metodologia de projetos, fazendo o uso social da escrita, matemática, ciências, etc. Essa abordagem ampla de ensino descrita nessa discussão dos resultados está em consonância com os trabalhos de Antunes (2005), Merleau-Ponty (2006) e Masini (2008) que enfatizam a importância do sujeito e de seu corpo como agente protagonista de seu aprendizado através da percepção dos sentidos. Para isso, a contribuição do professor é essencial, pois através de sua intervenção pedagógica ele irá criar mecanismos para propiciar esse ambiente enriquecedor através de estímulos sensoriais motores dos mais variados, utilizando-se do ambiente como um todo, dos interesses dos alunos e dos mais diferentes materiais e recursos físicos e humanos.

CONCLUSÃO

Podemos observar que há um grande interesse e disposição por parte dos educadores em promover uma estimulação sensorial efetiva para as pessoas com deficiência, mesmo porque foi constatado que os educadores pesquisados sabem da importância de cada sentido para a formação humana. Mas o que observamos é que muitas dessas vivências de estimulação sensorial ofertadas ainda são fragmentadas ou sem o objetivo específico de oportunizar experiências perceptivas integradas, amplas e significativas para o indivíduo durante a prática pedagógica.

De modo a auxiliar e potencializar a estimulação sensorial através de todos os canais sensoriais e de entrada de informações que o indivíduo tenha acesso, oportuniza-se o desenvolvimento completo e abrangente da pessoa com deficiência. Deve-se levar em conta também que, além da aquisição da língua como base para a aprendizagem de novos conceitos e significações, a questão sensorial deve ser observada de forma mais apurada e oportunizada por intermédio das relações sociais e culturais significativas para o sujeito, promovendo a possibilidade de aceção e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante dessas vivências pessoais e sociais.

REFERÊNCIAS

Blattes, R. L. (2006). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP

Declaração de Salamanca sobre princípio, política e práticas na área das necessidades educativas. Retirado de: <<http://goo.gl/aJbxed>>

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Brasília: MEC/SEESP

- Antunes, C. (2005). *Como transformar informações em conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Bransford, J. B. A. & Cocking, R. (2007). *Como as pessoas aprendem – cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Senac
- Góes, M. C. R. (1999). *Linguagem, surdez e educação* (2ª ed.). Campinas: Autores Associados
- Capellini, V. L. M. F & Mendes, E. G. (2007). O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, 2, 113-128
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus
- Greenspan, S. (2002). *As necessidades essenciais das crianças*. São Paulo: Artmed
- Masini, E. F. S. (2003). Aprendizagem totalizante: propicia o aprender de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças com deficiências sensoriais? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(2)
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da Percepção* (3ª ed). São Paulo: Martins Fontes
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

CURSOS EFA: ALTERNATIVAS CURRICULARES NO DISTRITO DE LISBOA

“EFA” COURSES: CURRICULAR ALTERNATIVES IN THE LISBON DISTRICT

Rogério Silva, Universidade Aberta
Filipa Seabra, Universidade Aberta, LE@D

RESUMO

Apresenta-se um estudo realizado no contexto do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sobre o currículo dos cursos de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário (EFA NS), encarando-o e/ou questionando-o enquanto construção de alternativa curricular diferenciada, para adultos. Este estudo integra-se no Grupo de Trabalho Currículo e Equidade na Sociedade em Rede, e preocupa-se com a formação como processo direcionado para a inclusão de públicos diversificados em processos de educação ao longo da vida, bem com a sua inclusão social e profissional. A investigação teve como objetivos: a) Analisar criticamente o panorama nacional e internacional ao nível das políticas de EFA; b) Caracterizar as perspetivas de professores face aos conteúdos dos cursos EFA NS, e as suas práticas de gestão curricular dos mesmos; c) Descrever o perfil de formação inicial e contínua dos professores dos cursos EFA NS, bem como as perspetivas desses professores sobre as suas necessidades de formação, e d) Compreender as práticas docentes levadas a cabo pelos professores dos cursos EFA NS e a sua relação com os resultados dos formandos; contextualizando-se no Distrito de Lisboa. O currículo foi analisado enquanto praxis, colocando de parte toda e qualquer definição que o encarasse “estaticamente”, sublinhando-se o papel determinante dos professores como atores e decisores curriculares. O estudo, de natureza mista, recorreu a diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente o inquérito por questionário e por entrevista semiestruturada, tomando como participantes, docentes, coordenadores de cursos EFA e diretores de escolas do Distrito de Lisboa. Apresentam-se nesta comunicação resultados preliminares do estudo, que indicam que o currículo em ação, praticado pelos docentes dos cursos EFA, se encontra num “dilema”, entre um design curricular formal/normativo e a reconstrução de um currículo em ações.

Palavras-chave – Educação e formação de adultos; Desenvolvimento curricular; Formação docente; Práticas pedagógicas

ABSTRACT

A study carried out in the context of the Mestrado em Supervisão Pedagógica of Universidade Aberta, about the curriculum of the Adult Education and Training, Secondary Level (EFA NS), is presented and / or questioned as a construction of alternative curricular differentiated, for adults. This study is part of the *Grupo de Trabalho Currículo e Equidade na Sociedade em Rede* and is concerned with training as a process aimed at the inclusion of differentiated publics in lifelong education processes, as well as their social and professional inclusion. The objectives of the research were: a) To critically analyse the national and international panorama at EFA policy level; b) Characterize the perspectives of teachers in relation to the contents of the EFA NS courses, and their curricular management practices; c) Describe the initial and continuous training profile of the teachers of the EFA NS courses, as well as the perspectives of these teachers on their training needs, and d) Understand the teaching practices carried out by the teachers of the EFA NS courses and their relation with the results of the trainees; contextualizing itself in the District of Lisbon. The curriculum was analysed as praxis, setting aside any definition that would “statically” approach it, emphasizing the determining role of teachers as actors and curricular decision makers. The study, of a mixed nature, used as data collection techniques the questionnaire survey and the semi-structured interview survey, taking as educational participants, coordinators of EFA courses and school directors of the District of Lisbon. This paper presents preliminary results of the study, which indicate that the curriculum in action, practiced by teachers of EFA courses, is in a “dilemma” between a formal / normative curriculum design and the reconstruction of a curriculum in action.

Keywords – Adult education and training; Curricular development; Teacher training; Pedagogical practices

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças”
(Maria Tereza Mantoan, 2003)

INTRODUÇÃO

Identidade/Igualdade, diferença e inclusão/exclusão constituem vocábulos que mapeiam atualmente as políticas e práticas educacionais internacionais. Inegavelmente, no mundo global e competitivo em que vivemos, a escola e, por consequência, o currículo, deve responder às necessidades económicas e sociais dos nossos dias, prevenindo a exclusão social e potenciando a empregabilidade/inclusão profissional e social dos públicos diversificados/diferenciados seus destinatários.

Ora, uma escola para públicos “adultos”, que se espera inclusiva, obriga a chamar a si uma construção curricular igualmente diferenciada.

Diferenciação curricular (Pacheco, 2005; Sousa, 2008) é, de facto, o conceito e o mote que utilizámos para, através da nossa investigação, perscrutar a educação e formação de adultos em Portugal, através do olhar atento dos que a operacionalizam, contribuindo concomitantemente para que a investigação em educação no nosso país aspire a uma verdadeira “escola para todos” e que a palavra “inclusão” se traduza na tão premente e almejada “empregabilidade”, apregoada como objetivo das construções curriculares para adultos.

Esta escola, que se quer inclusiva, pela mão da referida diferenciação curricular e pelas políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) que proliferam desde há décadas no panorama de

educação e formação europeu, viu nascer uma alternativa curricular para adultos, baseada em competências: os cursos de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário (EFA NS).

Mas será que estes cursos, aos olhos dos que operacionalizam o currículo e das suas práticas pedagógicas, se consubstanciaram numa eficaz construção de alternativa curricular? Será que esta construção diferenciada, para adultos, possibilitou uma verdadeira “justiça” social no que concerne à “escola para todos”? Será ainda possível afirmar que a formação vivenciada por este público adulto surge como processo direcionado para a sua inclusão social e profissional, ou, ao invés, contribuiu para a exclusão social e continua a urgir muito trabalho e empenho para o alcance da escola verdadeiramente inclusiva? Na opinião dos docentes, que cremos dever assumir o leme de futuras construções curriculares, ainda há muito a fazer e é agora o momento de “desconstruir”. Sim, aproveitar os ensinamentos e experiência que estes cursos potenciaram e desconstruir para voltar a construir, com mais adequabilidade ao público-alvo, e com mais adequabilidade ao mercado de trabalho, na observância daquele que tem sido o “currículo em ação”. Enfim, com maior preocupação pelas necessidades destes formandos/alunos ao nível das competências pessoais, sociais e profissionais a desenvolver, para, de facto, desta feita com justiça social, se transformarem em verdadeiras alternativas curriculares, que potenciam a igualdade na diversidade, a empregabilidade e a inclusão social e profissional.

A investigação procurou igualmente conhecer o perfil de competências dos docentes e as suas necessidades de formação, não esquecendo que, em última instância, serão estes que farão a diferença para que esta alternativa curricular rume futuramente em direção ao sucesso.

Para esta investigação utilizámos uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), através da realização de inquéritos por entrevista semiestruturada e por questionário, procurando declinar as certezas e os dogmas que se creem instalados, e construir o conhecimento rompendo com *“os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreender as coisas”* (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 25).

Não se afigurando exequível realizar o estudo a nível nacional, nem tão pouco incluir nele toda a tipologia de cursos EFA existente, seleccionámos o distrito de Lisboa e os cursos EFA escolar NS para a construção da nossa investigação.

A presente comunicação procurou assim enquadrar a investigação, os seus objetivos e propósitos, efetuar uma breve alusão às rotas metodológicas desenhadas com vista à consecução do trabalho, mas focalizou-se essencialmente nos resultados preliminares obtidos através da análise dos inquéritos por questionário já recolhidos junto dos docentes que lecionaram/lecionam cursos EFA NS, os quais permitem refletir sobre o papel desta alternativa curricular na futura inclusão social e profissional dos seus destinatários e, concomitantemente, na sua posterior empregabilidade. Indubitavelmente, os resultados obtidos apontam, como referido, para a necessidade de (re)construção do currículo, para um desenvolvimento curricular pleno de sentido e significância para a ALV e para a futura educação e formação de adultos no nosso país, desta feita verdadeiramente “inclusiva”. De facto, apenas existem diferenças que exigem um olhar atento por parte dos decisores curriculares.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Como referido, a nossa investigação assentou na vontade e no propósito de estudar, analisando e questionando, o currículo e o desenvolvimento curricular no que concerne a públicos

adultos, refletindo sobre a modalidade de educação/formação: Cursos EFA NS, eventualmente potenciadora de uma melhoria da sua vida profissional e da empregabilidade/crescimento socioprofissional.

Na realidade, acreditando serem ainda muitas as lacunas, muitas as dificuldades que configuram as respetivas práticas de gestão curricular num tempo de globalização (Charlot, 2004; Dale, 2007), em que as políticas públicas de educação/formação exigem que a diferenciação curricular inaugure novos e melhores dias para a ALV e para a educação e formação de adultos (Alves, 2010; Azevedo, 2012; Barros, 2012, 2016), quisemos caracterizar as perspetivas e práticas dos professores de Cursos EFA NS sobre o currículo destes cursos.

Mais, de acordo com as “aparências imediatas” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 26), a EFA em Portugal está num impasse e a mudança urge. E isto sente-o o adulto, sente-o o docente e reflete-se nos resultados da aprendizagem, da certificação e nos próprios indicadores de empregabilidade. Em última instância reflete-se na ausência de equidade e de inclusão (Seabra, 2017), que tanto se almejam. Assim sendo, questionando a proposta de diferenciação curricular que estes cursos encerram, os seus conteúdos e a sua eficácia e adequabilidade ao público a que se destinam, observando e perscrutando as práticas pedagógicas associadas e a formação docente necessária para a sua concretização, talvez as futuras deliberações curriculares, a nível macro, possam ter em conta um eventual currículo oculto (Giddens, 2002) e o currículo em ação presente nas práticas letivas dos que o operacionalizam em contexto de sala de aula (Gaspar & Roldão, 2007; Morgado, 2016). Talvez assim os formandos, os docentes, os empregadores e até mesmo a própria sociedade possam vislumbrar uma inquestionável “escola para/de todos”, equitativa e inclusiva, onde a aprendizagem se revela significativa e efetiva.

Por fim, é de salientar que para que a vertente empírica do estudo pudesse ter lugar, foi previamente necessário analisar criticamente o panorama nacional e internacional ao nível das políticas de educação e formação de adultos e enquadrá-la nos pressupostos teóricos e nos conceitos-chave que a contextualizam: currículo em processo, desenvolvimento curricular, diferenciação curricular (Gaspar & Roldão, 2005; Giddens, 2002; Pacheco 2005; Roldão, 2003; Sousa, 2008; Slattery, 2006; Tanner & Tanner, 1980), aprendizagem ao longo da vida e por competências (Barros, 2012, 2016; Canário & Cabrito, 2008; Perrenoud, 2000).

Na adoção da definição de Sousa (2008, p. 1) de diferenciação curricular, a “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”, foi igualmente necessária no decurso da investigação, bem como debater questões relacionadas quer com o ensino/aprendizagem formal, não formal e informal, quer com a dicotomia *currículo normativo* e *currículo oculto* (Santomé, 1998), quer ainda com o papel da autonomia das escolas na determinação curricular e com a necessidade de formar professores, dotando-os das competências necessárias para potenciarem o sucesso dos seus alunos adultos.

Pela mão da investigação em educação, poderá eventualmente conseguir-se que as propostas curriculares futuras para adultos não esqueçam que a ALD terá de se afigurar como instrumento crucial ao serviço da empregabilidade e como motor de integração social, inclusão e identidade. Como referem Santos e Santiago (2011, p. 549): “Assim como identidade e diferença, os processos de inclusão e exclusão são interligados e coexistem numa relação dialética que gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado”.

É, pois, necessário ainda não esquecer que ao currículo compete, como elemento central da aprendizagem, constituir-se, ele próprio, como fator de identidade e não de diferença/

discriminação, como fator de inclusão e não de exclusão social, influenciando não só os adultos envolvidos e os docentes, mas igualmente os empregadores, o mercado de trabalho e a própria sociedade.

ROTAS METODOLÓGICAS E RESULTADOS PRELIMINARES

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A vertente empírica da investigação fez uso do binómio: metodologia quantitativa (através da técnica de recolha de dados: inquérito por questionário) e qualitativa (inquérito por questionário e inquérito por entrevista semiestruturada), ancorando-se num paradigma interpretativo.

Como referem Meirinhos e Osório (2010, p. 49-50) pretendeu-se “*estabelecer generalizações aplicáveis a diversas situações*”, possíveis através da investigação quantitativa, mas igualmente, e com especial relevo, procurar a “*compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real*”.

Numa perspetiva qualitativa, para além das questões permitidas pelo inquérito por questionário, foi selecionada a técnica da entrevista semiestruturada para a obtenção da informação, junto de docentes, coordenadores de cursos EFA e diretores de escola/agrupamento, através de guiões previamente construídos, privilegiando a interação com o investigador, a perceção do que estes sujeitos pensam e sentem e a troca de reflexões. Os guiões incluem um conjunto de tópicos flexíveis, que possibilitaram orientar as entrevistas para o tipo de informação que se deseja obter e uma proposta curricular futura, construída interativamente entre docente/investigador.

A abordagem qualitativa, através da análise de conteúdo, permitiu que a nossa “construção” se baseasse no conhecimento da experiência subjetiva dos docentes na operacionalização do currículo dos cursos EFA, nas suas práticas pedagógicas, bem como na sua visão sobre esta proposta curricular.

Por seu turno, a utilização da metodologia quantitativa, através da análise estatística dos dados recolhidos a partir dos questionários aplicados, permite conhecer opiniões, comportamentos, valores e atitudes dos sujeitos em estudo; e permite complementar os dados recolhidos através das entrevistas, o que poderá abrir a porta a uma prudente generalização de resultados à população alvo – os professores de cursos EFA NS do distrito de Lisboa (Simões da Silva & Seabra, 2017 e 2018).

Como refere Cupchik (2001), a investigação qualitativa e quantitativa podem e devem ser interrelacionadas, contribuindo a quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes e a qualitativa para a base da sua descrição. Com base nelas, realizar-se-á um processo de triangulação da informação obtida no inquérito por questionário e nas entrevistas, visando aumentar a validade dos resultados.

FONTES DE DADOS, CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As fontes de dados do nosso estudo incluem os documentos europeus e normativos nacionais relacionados com a conceção de políticas de ALV, educação e formação de adultos aos níveis europeu e nacional (*corpus documental*), professores dos cursos EFA NS das diversas áreas

curriculares, coordenadores destes cursos e o diretor, das escolas selecionadas, do distrito de Lisboa.

De acordo com a informação recolhida junto da DGEEC – MEC (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência), a qual foi alvo de análise e tratamento, foi possível caracterizar o universo dos participantes do estudo e, a partir deste, definir os participantes a inquirir, quer através do inquérito por questionário, quer através das entrevistas. Desta forma, até ao término do estudo, pretende-se aplicar os questionários a uma amostra de pelo menos 25% de professores (40 indivíduos) do universo, em 10 das escolas que lecionaram cursos EFA NS no período, distribuídos pelas diferentes áreas de competência chave. Já no que concerne às entrevistas, o grupo de participantes nas entrevistas semiestruturadas pretende espelhar a variedade de perspetivas, incluindo informantes privilegiados sobre a temática em análise, selecionados através de critérios, como a experiência nestes cursos, a área de competência-chave que lecionam ou lecionaram, e outros. Optou-se por um total de 7 entrevistas integrando um professor de cada uma das unidades de competência chave do curso EFA, dois coordenadores do *Centro Qualifica* e o diretor de uma das escolas (Simões da Silva & Seabra, 2018).

Com os dois tipos de instrumentos selecionados, procurámos conhecer, como já salientado, as perspetivas daqueles que vivenciam no quotidiano escolar o currículo em análise: Cursos EFA Escolar NS.

O questionário, contendo na totalidade 34 questões, foi dividido em V grupos, o primeiro dos quais visando efetuar a caracterização sociodemográfica do inquirido: *I – Caracterização pessoal e profissional do inquirido*.

O segundo grupo – *II – Experiência e perceção dos professores sobre os cursos EFA Escolar NS* – teve como objetivo caracterizar a experiência dos participantes no que respeita à docência de cursos EFA NS. Os restantes grupos do questionário, em estreita correlação com os objetivos da nossa investigação, visaram a obtenção de dados para a consequente análise à problemática definida e às questões em investigação: *III – Formação docente; IV – Currículo e desenvolvimento curricular nos cursos EFA Escolar NS e V – Gestão do currículo e práticas pedagógicas*.

RESULTADOS PRELIMINARES

Seguidamente apresenta-se neste artigo uma síntese de resultados preliminares e parciais obtidos através da aplicação dos primeiros 15 questionários (dos cerca de 40 a realizar até ao final da investigação), em 6 das 10 escolas secundárias do distrito de Lisboa previstas no estudo, nos concelhos, respetivamente de Lisboa, Cascais, Sintra, Odivelas e Amadora.

Foram onze os respondentes do sexo feminino, sendo os restantes quatro do sexo masculino, com uma média de sete anos de experiência a lecionar cursos EFA. Relativamente às áreas de competência-chave lecionadas, as mais representadas nesta amostra inicial foram CLC (Cultura, Linguagem e Comunicação) – quatro inquiridos e LE (Língua estrangeira) – cinco respondentes.

Tentando numa primeira fase perceber a opinião dos docentes sobre o nível de sucesso obtido nos cursos EFA Escolar NS que ministraram, dez dos inquiridos considerou este ter sido apenas suficiente, quer ao nível do aproveitamento escolar e da certificação obtida, quer do sucesso pessoal e profissional dos adultos envolvidos.

Já no que respeita à atitude dos docentes face aos cursos EFA, é de salientar a crença de que são socialmente pouco reconhecidos (por onze dos respondentes), bem como pouco credíveis na sociedade em geral (Simões da Silva & Seabra, 2018).

Estes resultados preliminares confirmam a necessidade e a crença numa reconstrução curricular para adultos verdadeiramente inclusiva, que possibilite que o mercado de trabalho, os empregadores e a sociedade em geral reconheçam esta modalidade de educação/formação.

Como salienta Pacheco (2016, p. 117):

perante a diversidade com que a escola é confrontada na organização dos percursos escolares, que respondem a necessidades de públicos diferentes, o grande desafio é o de organizar o processo de desenvolvimento do currículo que seja democrático e inclusivo.

Os cursos EFA não têm assim, na perceção dos docentes, tanta credibilidade como as outras modalidades de ensino existentes na escola, embora pareçam representar uma forma de “justiça social” para, igualmente, onze dos respondentes. Desta feita, nove dos inquiridos afiançaram a modalidade curso EFA como uma boa alternativa curricular, mas com uma necessidade premente de “mudança”, de transfiguração, de reconstrução para que se alcancem os objetivos na base da sua construção: o desenvolvimento de competências dos adultos, o aumento e potenciação da sua empregabilidade e a aprendizagem efetiva ao longo da vida (Simões da Silva & Seabra, 2018).

Também a proposta curricular em si mesma surge percecionada por mais de metade dos professores inquiridos como tendo obtido até agora um “nível médio” de sucesso, sendo o eventual insucesso devido, em grande medida, à ausência de formação docente adequada (doze dos inquiridos), à quase inexistência de cumprimento dos pré requisitos dos alunos/formandos no que aos conhecimentos necessários respeita (catorze docentes) e, em última instância, ao descrédito do nosso tecido empresarial na proposta curricular que encerram (onze dos inquiridos).

Já no que concerne à sua relevância para o adulto, os resultados preliminares apontam para a utilidade dos cursos EFA para a vida pessoal (dez respostas) e, em igual número, para a vida profissional dos formandos.

Contudo, onze dos inquiridos consideram esta proposta curricular, na sua generalidade, desadequada ao público-alvo. Embora a aposta numa aprendizagem baseada em competências pareça assumir-se como pertinente e adequada ao público adulto, para a totalidade dos respondentes, os docentes acreditam que estas competências devem ser revistas na observância das efetivas e reais necessidades e saberes destes alunos, na auscultação das empresas que os irão acolher e na análise do próprio mercado de trabalho, dados estes igualmente obtidos na troca de ideias que a aplicação dos questionários potenciou (Simões da Silva & Seabra, 2018).

A quase totalidade dos docentes crêem que a sua formação inicial não dotou o professor das competências necessárias para lecionar adultos, nem tão pouco cursos EFA em particular. De facto, na amálgama de saberes adquiridos na sua formação inicial, em que se cruzam pedagogia e as didáticas, a andragogia e os públicos adultos, com as suas especificidades ao nível do processo de aprendizagem, foram esquecidos e omitidos. Assim, muitos professores não terão aprendido a ensinar públicos adultos nem tão pouco a desenvolver competências direcionadas para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Complementarmente, no que concerne à formação contínua, esta é considerada muito importante por catorze dos professores inquiridos, que acreditam que apenas através dela serão capazes de operacionalizar um currículo baseado em competências, desenhado para adultos.

As necessidades de formação incidem sobretudo, desta forma, no próprio referencial – currículo dos cursos EFA (dez respostas), bem como na sua operacionalização, que implica formação

pedagógica e didática.

Estas necessidades de formação sentidas pelos docentes, a par da crença na desadequação do currículo em relação aos adultos envolvidos e a realidade vivenciada em contexto de sala de aula, em que se aqueles se deparam com a dificuldade de falta de “bases” dos alunos para o desenvolvimento de alguns dos conteúdos prescritos, leva a que os professores nem sempre operacionalizem o currículo normativo, surgindo um currículo em ação que se veste de “oculto” (mais de metade dos respondentes).

A gestão do currículo é efetuada adequando o mesmo às especificidades da turma e aos conhecimentos dos alunos, de acordo com onze dos inquiridos, assumindo-se não como *o que é* mas *o que pode ser...*

Planifica-se com transversalidade curricular e a avaliação das aprendizagens, agora tal como previsto nas suas linhas orientadoras, assume um carácter qualitativo e é concretizada através da validação/certificação de competências (facto apontado por igualmente onze respondentes), advinda sobretudo da realização de trabalhos individuais e grupais em contexto de sala de aula.

E os docentes perguntam-se: porque não fomos ouvidos neste processo de desenvolvimento curricular? E afirmam dez dos inquiridos: na reconstrução deste currículo, de forma global, excluídos os alunos e o IEFP, todos os outros potenciais envolvidos assinalados devem estar envolvidos: professores, coordenadores de cursos EFA, empresas, diretores de escola...

Sem dúvida, a quase totalidade dos respondentes (catorze indivíduos) acredita que é necessário dar mais protagonismo ao professor no desenho curricular futuro de cursos para adultos.

Nesta (re)construção, oito dos professores salientam que será necessário mudar no currículo alguns dos conteúdos das unidades de competência, também alguns dos critérios de evidência concebidos e as próprias metodologias de avaliação das aprendizagens.

É certo: os cursos EFA escolar, embora perçecionados pelos docentes como uma boa proposta de diferenciação curricular, uma “investida” necessária para o alcance da escola inclusiva (Seabra, 2017), terão de aprender com os erros do passado e sofrer as mutações necessárias. Como refere o poeta, “todo o mundo é composto de mudança” e também este currículo em investigação, praticado pelos docentes dos cursos EFA, na atualidade num impasse, num “dilema” entre um *design* curricular formal/normativo e um currículo em ação, deverá acompanhá-la, para que possa acompanhar os nossos tempos e ambicionar ancorar na verdadeira escola do séc. XXI (Simões da Silva & Seabra, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como refere Duarte (2002, p. 139), “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados.”

Na verdade, muitos têm sido os que observam e perscrutam a ALD, a educação e formação de adultos em Portugal e no contexto da União Europeia (Azevedo, 2012; Barros, 2012; Canário, 2008; Rothés, 2009). Sabemos já claramente que Portugal apresenta, entre a população adulta, um baixo nível de qualificação profissional e escolar que nos torna menos competitivos no mundo globalizado em que vivemos e que “exclui” ao invés de “incluir”. Di-lo, por exemplo, a DGEEC nas estatísticas da educação em Portugal (2017). Di-lo a informação contida no Pordata, que refere que 46,3% da população ativa portuguesa detém apenas o ensino básico. A resposta e o concomitante combate ao problema têm passado pela tentativa de implementação de

políticas e medidas de educação e formação inclusivas, das quais os cursos EFA fazem parte integrante e muitos têm sido igualmente os olhares atentos e, amiúde, críticos, sobre eles (Simões da Silva & Seabra, 2017; 2018).

A grande questão é igualmente saber se o objetivo de criação de emprego, de integração profissional e inserção social deste público adulto através da modalidade Curso EFA eventualmente não está a ser atingido pela não adesão dos empregadores, dos docentes que operacionalizam o currículo ou dos próprios adultos envolvidos. A nossa investigação procurará dar resposta a esta questão, criando respetivamente, segundo a metáfora de Cardano (1991, pp.181-223) quer “produção artística”, quer “produção em série” após auscultar aqueles que no quotidiano escolar, através das suas práticas de gestão curricular, operacionalizam este currículo. E mais: contribuir para que seja possível (re)aprenderem a ensinar adultos; envolvê-los no questionar dos novos paradigmas da educação de adultos e do desenvolvimento curricular (inclusivo) correlacionado.

Como referido por Moreira e Candau (2007, p. 19):

O currículo é (...) o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Importante é também não esquecer que, para que se assuma como democrático e inclusivo, o currículo e as práticas curriculares deverão tender à “diferenciação” e não à “uniformização”, porque procuram responder a uma realidade “diversa”: a dos públicos adultos. Como salienta Seabra (2017, p. 1):

a inclusão, nas suas múltiplas vertentes, não significa que exista uma uniformização, tão-só uma diversidade que é justificada em função das realidades intrínsecas das crianças, jovens e adultos, sendo impensável aceitar uma standardização das práticas curriculares.

A nossa investigação conheceu a perceção de alguns destes docentes sobre o currículo dos cursos EFA escolar NS. Ouviu as suas queixas, as suas esperanças, sentiu as suas necessidades e, através dos resultados parciais já obtidos, tem vindo a suportar algumas das hipóteses avançadas: o currículo em ação, praticado pelos docentes dos cursos EFA, parece encontrar-se num “dilema” entre um *design* curricular formal/normativo e um currículo oculto/em ação (mais inclusivo?) e todos os que contribuem para que a escola “aconteça” terão de participar na sua (re)construção. Inevitavelmente. E isto se queremos provocar o *devir* para novos paradigmas em que a educação e a “escola para todos” deixa de ser um mito e passa a facto, em que os currículos se assumem como verdadeiramente “fecundos” e “democráticos”.

E não esquecer:

“Começar já, é metade da ação” (provérbio Grego)

REFERÊNCIAS

Alves, M. (2010). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Lisboa: Ed. Mariana Gaio Alves

Azevedo, J. (2012). *The world's education system: Essay on the transnational regulation of education*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Retirado de: http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/The_worlds_education_system_b-2.pdf

Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134

Barros, R. (2016). Da conceção à implosão da nova política de educação e formação de adultos(EFA) em Portugal (1996-2016): e agora tudo o vento levou? *Laplage em Revista*, 2(1), 63-86

Canário, R. & Cabrito, B. (2008). *Educação e formação de adultos - Mutações e convergências*. Lisboa: Educa

Cardano, M. (1991). Il sociologo e le sue muse: qualità e quantità nella ricerca sociologica. *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXXII (2): 181-223

Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Cupchik, G. (2001). Constructivism Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences, in *Forum Qualitative Social Research*. 2-1. Art. 7 – February 2001

Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460

DGEEC (2017). Estatísticas da Educação 2015/2016 – Adultos: Lisboa. Retirado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/808.html>

DGEEC (2017). Educação em Números - Portugal 2017. Lisboa. Retirado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/827.html>

Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154, março/ 2002

Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2005). *Processo de Desenvolvimento Curricular em Situação*. Lisboa: Universidade Aberta

Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta

Giddens, A. (2002). *O Currículo Oculto*. Porto Alegre: Artmed

Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. Nascimento (Orgs.), *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* (17- 48). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64

Pacheco, J.A. (2005). *Estudos Curriculares para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora

- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J.A. (2016). Currículo e inclusão escolar: (In)variantes educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 17(46), (jul./set): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec Scolaire? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Retirado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- PORDATA (2018). População activa: total e por nível de escolaridade completo. Fontes de Dados: INE – Inquérito ao Emprego. Última actualização: 2018-02-07 <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
- Portaria nº 283/2011 de 24 de outubro - Segunda alteração da Portaria nº 230/2008, de 7 de Março. Regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro. *Diário da República*, nº 204, 1ª Série.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora
- Rothés, L. (2009). Novas oportunidades: uma revolução na aprendizagem. In *O Sentido da Mudança: Políticas Públicas em Portugal, 2005-2009*, pp. 61-69
- Santomé, J. T. (1998). *El curriculum oculto* (6ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, M.P. & Santiago, M. (2011). As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. *Espaço do Currículo*, 3(2), pp.548-562, Setembro de 2010 a Março de 2011
- Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: Sentidos e aproximações. In J. A. Pacheco, G. Lunardi Mendes, F. Seabra & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (pp. 763-781). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Simões da Silva, R., & Seabra, F. (2017). Cursos EFA: Alternativas curriculares no distrito de Lisboa. Percursos de Investigação. In A. F. Moreira et. al (Orgs.), *III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, Educação, Formação e Crioulidade*. 6 e 7 de julho. Praia, Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde. Retirado de: <https://proceedings.galoa.com.br/colouquio/trabalhos/cursos-efa-alternativas-curriculares-no-distrito-de-lisboa-percursos-de-investigacao>
- Simões da Silva, R., & Seabra, F. (2018). Cursos EFA: alternativas curriculares no distrito de Lisboa. Relato de um currículo em (des) construção. In *XXV Colóquio da AFIRSE em Portugal. A Investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal*. 1 a 3 de fevereiro
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in postmodern era* (2ª ed.). New York/London: Taylor & Francis Group
- Sousa, F. (2008). A diferenciação como princípio de organização curricular. In *IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares & VIII Colóquio sobre questões curriculares – 02, 03 e 04 de setembro de 2008 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil*
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum Development – Theory into Practice* (2ª Edition). New York: MacMillan Publishing

DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO PELA EDUCAÇÃO

DEVELOPMENT AND INCLUSION THROUGH EDUCATION

Vinícius Alexandre da Silva Oliveira, Universidade Estadual do Piauí

RESUMO

O cenário geral no Brasil aponta que a maioria dos municípios depende cada vez mais de aportes financeiros externos para manter serviços básicos. Verifica-se ainda que a transferência de renda por meio de programas governamentais não tem sido suficiente para a melhoria de diversos indicadores, conforme Silva (2006). Este relato de caso apresenta a união de esforços de órgãos da administração pública do Estado do Piauí – Brasil, para expandir o ensino superior, com a utilização da mediação tecnológica, para descentralizar e ampliar vagas, assim alcançando os 224 municípios até ao final de 2018. Como resultado, vê-se que estudantes originários de distintos municípios estão superando adversidades de toda a ordem para aproveitarem esta oportunidade de estudar com qualidade, não necessitando de se deslocar para os grandes centros.

Palavras-chave – Educação a distância; Mediação tecnológica; Ensino superior

ABSTRACT

The general scenario in Brazil indicates that most municipalities are increasingly dependent on external financial contributions to maintain basic services. It is also verified that the transfer of income through government programs has not been enough to improve several indicators, according to Silva (2006). This case report presents the union of efforts of public administration bodies of the State of Piauí – Brazil, to expand higher education, through the use of technological mediation, to decentralize and expand vacancies, and to reach the 224 municipalities by the end of 2018. As a result, students from different municipalities are overcoming adversity in order to take advantage of this opportunity to study with quality, not needing to travel to large centers.

Keywords – Distance Education; Technological Mediation; Higher education

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil, especialmente a história do ensino universitário, aponta para um processo nacional tardio, que nos coloca com três séculos de atraso, quando comparado a países vizinhos sul-americanos, da América Latina e da América do Norte. Segundo Orso (2007), muito antes da criação da Universidade do Rio de Janeiro (1920) e da Universidade de São Paulo (1934), desde o século XVI, já haviam sido instituídas Universidades no Peru e no México; ainda no século XVII, na Guatemala, Argentina, Bolívia e Estados Unidos; no século XVIII, na Venezuela, Chile e Cuba; no século XIX, no Uruguai, Colômbia, Equador, Paraguai e Honduras.

O cenário geral no Brasil aponta para que a maioria dos municípios depende cada vez mais de aportes financeiros externos para manter serviços básicos, especialmente, quanto ao Nordeste

brasileiro. O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2000) aponta que, em 47,5% dos municípios do Semiárido brasileiro, um terço da população tem mais da metade de sua renda proveniente das transferências federais, principalmente dos benefícios previdenciários, tanto no espaço urbano como nas áreas rurais. Entretanto, a transferência de renda por meio de benefícios (bolsa família, auxílio maternidade, fome zero) não tem sido suficiente para melhorar os indicadores sociais da educação, saúde, habitação, trabalho, mortalidade infantil, elevada concentração de renda e baixo IDH (Silva, 2006).

Considerando essa realidade de uma dívida educacional histórica, no ano de 2003, no primeiro governo de Luís Inácio “Lula” da Silva, o então presidente foi procurado pelo Governador do Estado do Piauí, José Wellington Barroso de Araújo Dias, para tratar de um projeto piloto de Educação a Distância, a ser realizado no Estado do Piauí¹. Direcionado para o Ministério da Educação, devido às necessidades urgentes de mais alfabetização e de mais qualidade na educação, não se encontraram naquele espaço e naquele momento as condições necessárias para a execução da ideia proposta.

Foi, entretanto, junto ao Banco do Brasil, que tinha, naquela ocasião, como principal dirigente, Rossano Maranhão, que experiências educacionais inovadoras desenvolvidas entre bancários, ganharam o reforço das estratégias de mediação tecnológica, possibilitando que se testasse um novo modelo de educação, inicialmente com 500 alunos no Estado do Piauí e com outros tantos alunos do Estado do Amazonas e do Estado do Rio de Janeiro. Assim surgiu o que viria a ser, dois anos depois, a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB inicia suas atividades formalmente no Piauí, em 2007 e, em dez anos, verificou-se a interiorização do ensino superior, graduação e pós-graduação, em todo o estado.

Passados dez anos, em agosto de 2017, assistimos ao surgimento de uma universidade aberta estadual, a partir de uma iniciativa do Governo do Estado do Piauí, viabilizada pela parceria entre Universidade Estadual do Piauí, Secretaria de Estado da Educação, Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí e Coordenadoria de Mediação Tecnológica, mais de nove mil candidatos concorreram às três mil vagas disponibilizadas e 60 profissionais foram contratados para a função de tutor do Programa de Estado, Universidade Aberta do Piauí (UAPI).

O objetivo da UAPI, apresentado na proposta de um curso de Bacharelado em Administração, consiste em pensar os sujeitos como indivíduos que possuem maiores possibilidades de reverter situações de vulnerabilidade, conquistando dignidade e sustento econômico, fora de perspectivas assistenciais e de transferência de renda.

É a partir de Oliveira e Carvalho (2007), que asseguram que a teoria do capital humano comprova que sujeitos com melhores níveis de educação são potencialmente mais produtivos e, em decorrência disso, acessam melhores postos de trabalho, rendimentos maiores e melhores condições de investir no acúmulo de mais escolaridade, que se apresenta este novo experimento educacional, cuja base repousa no princípio da cidadania, mediante a implantação da educação para a emancipação.

Diante do exposto, compreende-se que a educação no Brasil, ao longo da história, tem falhado enquanto instrumento de combate à pobreza e, por isso, ainda hoje assistimos às sequelas catastróficas produzida por sua ausência. Cabe, entretanto, ao poder público insistir no seu trabalho de fomentar estratégias para superar essa realidade.

¹ Informação obtida através de entrevista gravada com o Governador José Wellington Barroso de Araújo Dias, em 11 de abril, de 2018.

METODOLOGIA

A perspectiva deste trabalho se define enquanto Estudo de Caso, pois se propõe analisar o caso, definido por Miles e Huberman (1994) como um fenômeno de certa natureza, ocorrendo num dado contexto; e, especificamente, entende-se a utilização de um único caso, devido ao fato de se tratar de uma experiência inovadora no cenário da educação.

De acordo com Gil (2009), os estudos de caso oportunizam os propósitos de produzir conhecimento, enquanto que os do tipo descritivo são estudos de um fenômeno e enfatizam perguntas problemas.

Nesse sentido, para melhor compreender a experiência em questão, ressalta-se que, para a construção deste artigo, utilizou-se a triangulação das técnicas: observação de campo sistemática (observação participante), entrevistas gravadas e análises de documentos.

Quanto aos participantes da pesquisa, destaca-se que se utilizou uma série de entrevistas de arquivos, formando então um grupo não probabilístico intencional; o que a nosso ver, teve a capacidade de, minimamente, representar a opinião do restante da população estudada. As entrevistas gravadas correspondiam a falas de alunos de polos de diferentes regiões, num total de 20 entrevistas, que confrontavam diferentes realidades, inclusive, de alunos de Estados fronteiriços, que estudam na Universidade Aberta do Piauí. Ainda foi possível ouvir 20 técnicos envolvidos, os seis professores do primeiro bloco e três gestores estaduais.

A observação participante se deu durante todo o processo, desde a elaboração da UAPI, até às visitas aos polos e aos momentos de reuniões, pedagógicas e administrativas. Destaca-se que todas as quase 30 visitas realizadas aos polos pela coordenação do curso culminaram com rodas de conversas entre alunos, tutores e coordenadores locais.

Sobre a análise dos documentos, cabe ressaltar que estes, na sua grande maioria, foram criados pela atual equipe de trabalho da UAPI e seguem os princípios da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que facilitou imensamente o processo de interpretação.

Para controlar possíveis vieses, buscou-se a todo momento cumprir com certos requisitos considerados fundamentais: relatar e registrar, da forma mais completa possível, todos os eventos observados; promover deliberadamente variações, para encontrar situações mais próximas da realidade, a exemplo de visitas em dias alternados – diferentes momentos do dia/semana/mês; e finalmente, buscou-se compreender e explicar os fenômenos observados, sempre procurando situações negativas.

Finalmente, sobre a análise dos dados, considerando a técnica de pesquisa qualitativa, buscou-se identificar as relações entre as ocorrências verificadas no processo, por meio das informações coletadas nos documentos, nas entrevistas e nos depoimentos, os quais foram relacionados com dados de outras fontes e com a base teórica que trata do assunto.

DISCUSSÃO

Os dez anos de Universidade Aberta do Brasil não poderiam ser comemorados de forma mais desafiadora, que não fosse a de apostar na implementação da Universidade Aberta do Piauí.

Assim, no ano de 2016, este pesquisador, junto com o Coordenador Geral do Núcleo de Educação a Distância, da Universidade Estadual do Piauí, Arnaldo Brito Silva, receberam a responsabilidade de apresentar a proposta de um modelo de Educação a Distância, que levasse em consideração, tanto a viabilidade de implementação local quanto a realidade financeira do

Estado. A expectativa do governo era a de um desenho de Educação a Distância que permitisse alcançar os 224 municípios do Piauí, distribuídos em 251.577,738 km².

Neste sentido, depois de um tempo de reflexão e ponderação, pensou-se que seria positivo compartilhar a lógica da mediação tecnológica da Secretaria de Estado da Educação, utilizada em outras propostas: no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); na Educação Jovens e Adultos (EJA); na oferta de curso profissionalizantes; e no curso médio regular. Acreditou-se que a utilização da estrutura e de uma *expertise* existente pudesse ampliar o acesso a vagas do ensino superior no Piauí, considerando a potência da mediação tecnológica no seio das relações sociais contemporâneas, conforme Kenski (2007), que afirma que vivemos uma nova configuração social e cultural alavancada pelas inovações tecnológicas.

Após inúmeras reuniões e discussões, a UAPI viria a ter as seguintes características:

- Periodicidade quinzenal, para as aulas teóricas, por meio da mediação tecnológica da Televisão;
- Disponibilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Plataforma Moodle, para conteúdos didáticos e atividades avaliativas;
- Condução de cada disciplina, por meio de um Professor Formador e um Professor Assistente;
- Mediação pedagógica realizada por um tutor, por turma.

Sobre o Curso escolhido, considerou-se Freire (1967), que compreende processos formadores de caráter emancipatório. Assim, definiu-se o Curso de Administração, por se entender que este possui uma diversidade de formas e tipos de aplicação, e ainda, pelo notório estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo.

Superadas questões burocráticas e documentais, estaduais e federais, elaborou-se a minuta do Decreto de criação da UAPI que, entre outros temas, apresenta detalhes sobre o financiamento e funcionamento e define os parceiros governamentais envolvidos, bem como suas respectivas responsabilidades.

Buscou-se, então, criar as bases legais e pedagógicas, para que se pudesse promover, o que Hobsbawn (1995) denominou como uma verdadeira “revolução social”, traduzida num processo significativo de expansão das oportunidades, para que a população possa alcançar a escolaridade, fator indispensável para o desenvolvimento socioeconômico do Estado e da região Nordeste.

CONCLUSÃO

A Universidade Aberta do Piauí surgiu, entre outras razões, para descentralizar o acesso ao ensino superior no Piauí e para reverter o que acontece na realidade brasileira e na de outros países, em que a grande maioria das instituições de Ensino Superior se concentra na capital ou em cidades de maior porte.

Para melhor compreender esta nova realidade, lançou-se mão de avaliações processuais e de observação participante, *in loco*, nos municípios, e assim foi possível perceber muitas *nuances* do referido processo.

Verificou-se que os alunos da UAPI são na sua maioria dos municípios onde o curso foi ofertado ou de municípios vizinhos, mas há também alunos que viajam muitos quilômetros para assistir à aula, no Polo, a cada 15 dias. Registraram-se alunos de cidades vizinhas, de outros Estados, a

exemplo de Pernambuco, que viram nesta proposta uma oportunidade para dar continuidade aos seus estudos.

Outra situação observada foi a de mães que, por estarem amamentando ou por terem filhos pequenos, necessitam levá-los para a sala de aula, mas que não desistem do sonho de fazer um curso superior.

Por fim, destaca-se a satisfação de poder encontrar alunos, com mais idade ou portadores de necessidades especiais, que descobriram, na UAPI, uma forma de superar suas dificuldades, conforme se pode ver nos depoimentos abaixo transcritos:

Excelente oportunidade de estar estudando junto com meu filho, ele me incentiva, e eu incentivo ele, e assim, vamos indo. Aluno 01

Comparado a um curso que fiz em administração, que eu já fiz particular, a qualidade do portal, como dos professores e do conteúdo disponibilizado; da assistência que é dada, tanto *online*, como por *email*, os alertas. Então, assim, não foi por acaso que eu cancelei minha matrícula lá, para percorrer mais de 60 km e fazer meu curso aqui... Aluno 02

Foi uma coisa boa, assim, poder ingressar no ensino superior que eu sempre quis. As aulas são de 15 em 15 dias, aos sábados e tem a mediação tecnológica, com o tutor na plataforma. Viabilizou muito para os deficientes conseguirem ingressar no ensino superior. Aluno 03

Para avaliar o trabalho executado no primeiro semestre da UAPI, diversos indicadores, quantitativos e qualitativos, foram utilizados. Desde o registro da quantidade de acessos à plataforma virtual, feito por docentes e discentes; passando pela análise do tempo e frequência desses *logins*; culminando, com a avaliação da qualidade do acesso realizado.

Por fim, cabe destacar o que se considera como o grande indicador produzido até o presente momento: os trabalhos de conclusão da última disciplina do semestre – Seminários Temáticos. Os projetos apresentados nesta disciplina trataram do reaproveitamento de espaços urbanos, para uso comunitário; passando pela criação e estruturação de planos de negócios de diversos tipos de produtos; culminando com a criação de aplicativos, para solucionar diversos problemas do mercado virtual.

Finalmente, além de todo o exposto quanto à oferta de mais ensino superior, considera-se que a UAPI oportuniza algo de grande importância para a realidade local, que é a possibilidade de cidadãos bem preparados permanecerem no âmbito do próprio município. A expectativa é de que não se percam os profissionais formados pela UAPI para os grandes centros, fato rotineiro, considerando o quadro constante de necessidade da busca por graduação em outras cidades.

Acredita-se, por esses e outros motivos, que a aposta feita em relação à UAPI é estratégica, porque já foi demonstrado que ela traz inúmeras possibilidades de modificar uma desfavorável realidade histórica, ao abrir novos caminhos, libertadores e emancipatórios, por meio da educação.

REFERÊNCIAS

Cortelazzo, I. B. de C. (2009). *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância*. Curitiba: Ibpex

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra

Gil, A. C. (2009). *Estudo de caso: fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas

Hobsbawm, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras

Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus

Melo, H. M. D. (2013). Relevância da abordagem qualitativa no estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 5(2), outubro

Mendonça, A.W.P.C. (2000). A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, Rio de Janeiro, 131-151

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications

Oliveira, V. H. & Carvalho, E. B. S. (2007). *A educação e o desenvolvimento socioeconômico do Ceará no período de 1996 a 2006*. Texto para discussão nº 37 Instituto de Pesquisas e Estratégia Econômica do CE. Ceará: IPECE

Oliveira, C. (2007). *A Educação e o Desenvolvimento Sócio – Econômico do Ceará no Período de 1996 a 2006*. Ceará: IPECE

Orso, J. P. (2007). A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. In: Orso, P. J. (Org.). *Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias*. Campinas-SP: Autores Associados

Silva, R. M. A. (2006). *Entre o combate e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento*. Tese de Doutorado. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável

L'ACCORDO DI INTEGRAZIONE TRA LO STRANIERO E LO STATO ITALIANO: APPUNTI DI ANALISI DELLE STRATEGIE DI IMPLEMENTAZIONE, DELLE CRITICITÀ RILEVATE E DELLE SFIDE CHE GENERA

THE INTEGRATION AGREEMENT BETWEEN THE FOREIGNER AND THE ITALIAN STATE: NOTES ON THE ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION STRATEGIES, THE DETECTED CRITICALITIES AND THE CHALLENGES IT GENERATES

Paola Michielon, CPIA Padova – Miur, Italia

SOMMARIO

In Italia il DPR 179 del 2011 regola l'Accordo di Integrazione tra lo straniero e lo Stato. Esso stabilisce che lo straniero entrato in Italia deve partecipare obbligatoriamente entro tre mesi dall'ingresso nel Paese a una sessione di *Formazione Civica*.

I contenuti della sessione di formazione civica sono declinati nelle *Linee Guida* elaborate da MIUR, Ministero dell'Interno, Regioni, Prefetture e Uffici Scolastici Regionali. Presenteremo le modalità in cui le *Linee Guida* vengono integrate e adattate, prendendo in particolare ad esempio il lavoro svolto dall'UCRIDA dell'Ufficio Scolastico Regionale Veneto, e illustreremo in cosa consiste nella pratica la sessione di formazione per gli stranieri, considerando le strategie adottate, le criticità e le sfide che genera.

Nell'analisi mostreremo come la trasposizione della norma legislativa in intervento nelle scuole soddisfa positivamente alcuni obiettivi, mentre ne manchi altri, evidenziando la necessità di consistenti miglioramenti quali la necessità di un sistema di verifica dell'efficacia del corso.

Parole chiave – Formazione per l'immigrato; Accordo di integrazione; Formazione civica; CPIA

ABSTRACT

In Italy the Presidential Decree 179 of 2011 regulates the *Integration Agreement* between the foreigner and the State. It establishes that foreigners entering Italy must participate compulsorily within three months of entering the country at a session of Civic Formation.

The contents of the civic training session are set out in the *Guidelines* drawn up by MIUR, Ministry of the Interior, Regions, Prefectures and Regional Scholastic Offices. We will present the ways in which the *Guidelines* are integrated and adapted, taking in particular, for example, the work carried out by the UCRIDA of the Veneto Regional School Office, and we will illustrate what the training session for foreigners consists of, considering the strategies adopted, the critical issues and the challenges it generates.

In the analysis we will show how the transposition of the law in intervention in schools satisfactorily fulfills some objectives, while others are lacking, highlighting the need for substantial improvements such as the need for a system to verify the effectiveness of the course.

Keywords – Training for the Immigrant; Integration Agreement; Civic Training; CPIA

INTRODUZIONE

Secondo la definizione del Consiglio d'Europa (2008), *l'integrazione* è:

“[...] un processo biunivoco che coinvolge la società d'accoglienza e i cittadini di paesi terzi legalmente soggiornanti e che –nella consapevolezza reciproca di obblighi e diritti di ambo le parti– conduce al riconoscimento da parte della società ospitante dei diritti formali che conducono alla piena partecipazione alla vita sociale, economica, culturale e civile della società d'accoglienza senza che questi debba rinunciare alla propria identità”.

Accogliere integrando, implica la salvaguardia del *principio d'integrità della cultura dell'immigrato e dell'interazione positiva delle differenze*: l'integrazione, in questo senso, non può essere lasciata al caso ma è un *progetto intenzionale* che va promosso e seguito con attenzione. Questo richiede un'azione istituzionale che favorisca pratiche di accoglienza atte a facilitare la vita del migrante nel contesto d'arrivo e promuovere relazioni positive con il Paese ospitante; in questo senso, l'Italia istituisce la pratica dell'*Accordo di Integrazione tra lo Stato Italiano e lo straniero* con l'approvazione del Testo Unico sull'Immigrazione (D.lgs 286/98) e successivo decreto DPR 179 del 2011.¹

L'ACCORDO DI INTEGRAZIONE

Secondo un sondaggio condotto dal Consiglio d'Europa sulle politiche di integrazione linguistica dell'adulto migrante adottate dai Paesi membri (CoE, 2014), ben 18 Paesi, attraverso i test *KoS* (Knowledge of Society), prevedono, come prerequisito di cittadinanza, oltre alla verifica della competenza linguistica anche l'accertamento contestuale e parallelo della conoscenza della società e dei diritti civili fondamentali.

In Italia, l'*Accordo di Integrazione* è approvato con il DPR 179 del 2011 e introduce la verifica di tale tipo di conoscenza come requisito per il rinnovo del permesso di soggiorno e l'ottenimento della carta UE (permesso di soggiorno per lungo periodo).

L'*Accordo* è rivolto agli stranieri di età pari o superiore ai sedici anni che entrano in Italia per la prima volta e presentano istanza di rilascio del permesso di soggiorno di durata non inferiore a un anno. Sono esentati i minori non accompagnati, i disabili, le vittime di tratta, violenza e sfruttamento.

L'*Accordo*, sottoscritto in una delle lingue disponibili a scelta dell'immigrato, funziona con un sistema di attribuzione di crediti; viene sottoscritto nei primi otto giorni dall'ingresso nel Paese presso lo *Sportello Unico per l'Immigrazione della Prefettura* o presso la *Questura*. L'immigrato s'impegna a raggiungere, nell'arco di un biennio, 30 crediti, 16 dei quali sono attribuiti all'atto della sottoscrizione e chiedono allo straniero la partecipazione attiva alla Formazione Civica entro i tre mesi dall'ingresso in Italia. L'iscrizione al *Sistema Sanitario Nazionale*, il raggiungimento del livello A2 di conoscenza dell'Italiano, e altri adempimenti quali la stipula di contratti di affitto o di acquisto di immobili, l'iscrizione dei figli nella scuola dell'obbligo, contribuiscono all'ottenimento dei crediti residui. Qualora dopo due anni dalla sottoscrizione dell'*Accordo* non sia raggiunta detta soglia, è possibile prorogarne di un anno la scadenza.

La perdita dei crediti può avvenire per inadempienze dei propri doveri, infrazioni e atti criminali.

¹ Decreto del Presidente Della Repubblica 14 settembre 2011, n. 179 “Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286”, pubblicato in Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, 11 novembre 2011, n. 263.

Se integrale, determina la revoca del permesso di soggiorno e l'espulsione dello straniero dal territorio dello Stato. La firma dell'*Accordo*, tuttavia, non ha effetti sulla conferma del permesso di soggiorno per gli immigrati che richiedono asilo per motivi umanitari (34% del totale secondo dati ISTAT del 2016) e per quelli che entrano per motivi familiari (45% del totale)².

L'*Accordo* indica, quindi, un percorso d'integrazione dello straniero che desidera vivere in Italia costituito da una serie di obblighi a suo carico. L'immigrato deve così poter dimostrare una competenza in lingua italiana, un livello adeguato di conoscenza della Costituzione della Repubblica, del funzionamento delle istituzioni e della vita civile in Italia, garantire l'adempimento dell'obbligo scolastico dei figli e rispettare e aderire alla Carta dei Valori.³

Lo Stato, a sua volta, s'impegna a sostenere il processo d'integrazione dello straniero attraverso l'assunzione di ogni idonea iniziativa volta a promuovere la conoscenza della lingua italiana equivalente almeno al livello orale A2 del QCER, attraverso l'istituzione di corsi presso le scuole pubbliche, i *CPIA* e, in raccordo con le Regioni e gli Enti Locali, l'organizzazione di sessioni gratuite di *Formazione Civica* atte a far conoscere elementi fondamentali della cultura civica e dei diritti civili in Italia.

LA SESSIONE DI FORMAZIONE CIVICA

La *Sessione di Formazione Civica*, come prevista dall'*Accordo*, è gratuita e la mancata partecipazione comporta per l'immigrato la perdita di 15 crediti dei 16 inizialmente attribuiti.

Il neo-arrivato è informato sui principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e delle Istituzioni in Italia, sulla *Sanità*, sulla *Scuola*, sulla *Casa*, sul *Lavoro*, sugli *Obblighi fiscali*, sull'accesso ai *Servizi sociali*, sull'*Obbligo d'istruzione dei figli minori* (DPR 179, art. 2 c. 4).

La *Sessione di Formazione Civica* ha una durata di dieci ore. Le sedi istituzionali deputate allo svolgimento delle *Sessioni di Formazione Civica* sono i *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA)⁴ che già da molti anni offrono percorsi di apprendimento della lingua italiana, con il rilascio della certificazione delle competenze linguistiche.

Le Linee Guida⁵ del 4 luglio 2013 definiscono gli obiettivi di conoscenza che sorreggono l'impianto della *Sessione di Formazione Civica*, i criteri e le modalità per il suo svolgimento.

Si descrivono le metodologie e i sussidi da adottare: la formazione è proposta tramite la visione di filmati in lingua originale di un'ora ciascuno per complessive cinque ore, e tradotti in 16 lingue (italiano, inglese, francese, spagnolo, portoghese, arabo, cinese, cingalese, hindi, albanese, rumeno, russo, serbo croato, tagalog-filippino, urdu e wolof). Il ruolo del docente era inizialmente limitato alla registrazione dei partecipanti, alla sorveglianza e alla gestione dell'aula multimediale per la visione dei filmati forniti dal Ministero dell'Interno alle Prefetture.

² <http://stra-dati.istat.it/>

³ La Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione è stata adottata dal governo italiano nel 2006 per riassumere e rendere espliciti i principi fondamentali del nostro ordinamento che regolano la vita collettiva, sia dei cittadini che degli immigrati, cercando di focalizzare i principali problemi legati al tema dell'integrazione. La Carta è stata redatta secondo i principi della Costituzione italiana e delle principali Carte europee e internazionali dei diritti umani.

⁴ I CPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, sono scuole statali istituite dal Ministero della Pubblica Istruzione con DPR 29 ottobre 2012, n. 263. I CPIA Offrono servizi e attività per l'Istruzione in Età Adulta e si rivolgono a cittadini italiani e stranieri di età superiore ai 16 anni e a giovani (italiani e stranieri) che hanno compiuto il 15° anno di età e che sono sottoposti a provvedimenti penali da parte dell'Autorità Giudiziaria.

⁵ "Formazione linguistica ed educazione civica dei cittadini stranieri extracomunitari: linee guida per la costruzione di un sistema integrato Regioni – Uffici Scolastici Regionali – Prefetture", Roma 3-5 aprile 2013.

CRITICITÀ

All'avvio dell'esperienza nella primavera del 2012, le *Sessioni di Formazione Civica* si avvalevano esclusivamente dei materiali video messi a disposizione dal Ministero degli Interni. Balzavano immediatamente all'occhio dei docenti chiamati a organizzare le *Sessioni di Formazione Civica*, alcune importanti criticità: i filmati erano troppo lunghi, a volte noiosi nella loro staticità e con effetti soporiferi; il linguaggio burocratico usato era inadatto a persone non scolarizzate; la densità delle informazioni non lasciava tempo alla loro comprensione e assimilazione; la difficoltà a riunire in una stessa sessione persone della medesima lingua escludeva la possibilità di avvalersi di un mediatore linguistico; la formazione così intesa si realizzava in modo verticale e mono-direzionale attraverso il solo canale audio-video fornito dal computer.

Un'ulteriore criticità continua a essere data dal fatto che l'eventuale raggiungimento dei 30 crediti non sia determinante ai fini del rinnovo del permesso di soggiorno per motivi familiari; si diffonde così la convinzione che non sia necessario adempiere a quanto sottoscritto partecipando attivamente al processo di integrazione. Per questo motivo, tra l'altro, sono davvero molti gli immigrati che, dopo due anni dal loro ingresso in Italia, non si presentano all'esame di *Verifica dell'Accordo di Integrazione*⁶. Gli esoneri dal partecipare, concessi alle persone che entrano per ricongiungimento familiare, costituiscono un limite importante all'efficacia del dispositivo suddetto, poiché penalizzano le donne e i soggetti vulnerabili non richiedendo loro una attiva partecipazione.

In aggiunta, l'efficacia della procedura non dipende solo da aspetti meramente organizzativi ma anche dalla motivazione e interesse di coloro che ne sono coinvolti, tra questi anche gli operatori che seguono le sessioni: un sistema quindi con forti lacune, la cui validità è stata messa in dubbio dagli operatori che hanno sentito la necessità di una profonda revisione dei materiali e delle modalità di erogazione.

ESPERIENZE NEL VENETO: STRATEGIE DI IMPLEMENTAZIONI

Con le Linee Guida introdotte nel 2013 si lascia ampia autonomia ai CPIA per attuare modifiche e adattamenti ai materiali dati in modo da "favorire il coinvolgimento dei partecipanti [...] sviluppare il confronto interculturale (in relazione alla corrispondenza dei contenuti proposti con esempi concreti, anche mediante immagini e materiali appositamente selezionati o predisposti)" (Linee Guida, 4 luglio 2013). Pratiche innovative, diverse e virtuose nell'organizzazione delle sessioni di Formazione Civica si diffondono così sul territorio nazionale a partire da alcune realtà particolari.

Nel Veneto l'iniziativa parte dalla provincia di Verona nell'ambito del coordinamento dei *Centri Territoriali Permanenti* e della *Struttura Tecnica Regionale*⁷. Dopo aver condiviso e rilevato le criticità sopra citate, un gruppo di docenti metteva mano ai video ministeriali e, selezionando le informazioni più rilevanti, dimezzava la loro durata rendendo più assimilabili i contenuti offerti. Per favorire la comprensione delle informazioni proposte, i docenti producevano una cartellina di materiali di supporto cartacei con parole-chiave in italiano e in lingua straniera. Inoltre, a

⁶ Circolare Ministero Interno n.1653 del 17 marzo 2015.

⁷ L'Unità di Coordinamento Regionale per l'Istruzione degli Adulti del Veneto (UCRIDAVeneto), con compiti di coordinamento applicativo della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali, relative all'Istruzione degli Adulti, con l'obiettivo di favorire la messa a sistema di tutti i connessi aspetti organizzativi, didattici e di programmazione dei nuovi CPIA del Veneto, nonché di diffondere, attraverso iniziative di formazione e di supporto tecnico, il processo di riforma dell'Istruzione degli Adulti nella regione e la sua integrazione con il sistema produttivo ed economico del territorio, in sinergia con gli altri soggetti istituzionali <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/?cat=1884>.

supporto dei temi affrontati nei video, confezionavano un vademecum con gli indirizzi delle istituzioni e dei servizi utili del territorio, e una gran quantità di materiali relativi alla *Salute*, al *Lavoro*, alla *Casa* e *all'Ingresso in Italia*, disponibili anche in alcune lingue originali.

Nel Veneto, la Sessione di Formazione Civica è suddivisa in due pomeriggi consecutivi per dieci ore complessive, ed è organizzata alternando momenti di fruizione dei filmati a momenti di interazione e dialogo con il docente e, quando presente, con il mediatore. La dimensione formale della *classe* si apre e trova anche uno spazio di conoscenza e rilassamento con la pausa tè e biscotti offerta dai docenti. Nell'intento di rafforzare il canale dialogico tra utenti e docenti, in molte province, i CPIA, si accordano con la Prefettura per organizzare, quando possibile, classi monolingua in cui interviene anche un facilitatore linguistico.

Il modello proposto dal CPIA di Verona viene formalizzato dalla *Struttura Tecnica Regionale* – commissione dell'*Unità di Coordinamento Regionale per l'Istruzione degli Adulti* (UCRIDA) – e adottato dai vari CPIA veneti, che trovano nelle pagine dedicate alle SFC del sito www.edaveneto.it nuovi materiali.

L'ESPERIENZA NEL CPIA DI PADOVA

Dal 2012 al 2015 si sono effettuate 97 *Sessioni di Formazione Civica* nella provincia di Padova con una partecipazione pari al 57,39% dei convocati.⁸

Le procedure organizzative della sessione inizialmente ricalcavano il modello proposto dal gruppo di ricerca veronese, ma successivamente i docenti liberamente integravano *i materiali ufficiali* con altri creati all'uopo, con nuove e diverse scansioni temporali dei filmati, di disposizione funzionale dell'ambiente di accoglienza.

La Prefettura comunica con troppo breve anticipo la data della sessione e l'elenco dei partecipanti con le relative nazionalità e lingue, rendendo così difficoltosa la reperibilità dei mediatori necessari per le lingue presenti nella Sessione. I docenti rimediano, allora, cercando la collaborazione dei familiari degli immigrati o la disponibilità di alcuni studenti dei propri corsi di lingua. La presenza dei connazionali che vivono in Italia da qualche tempo favorisce quindi il dialogo e la comprensione dei contenuti presentati nei filmati.

Nella prima giornata, il momento introduttivo dedicato alle presentazioni promuove un cordiale scambio di conoscenza tra tutti i partecipanti e illustra lo scopo e i contenuti della sessione.

Si procede alla visione del primo filmato multilingue prodotto dalla Università degli Stranieri di Siena della durata di 10 minuti, che fornisce un primo quadro sulla *Costituzione della Repubblica* e sui *Diritti e Doveri* legati alla *Cittadinanza*. Si prosegue con la visione di un secondo filmato su "L'ingresso in Italia", prodotto dal Ministero dell'Interno e integrato a cura dei docenti. Al termine della visione, il docente anima la discussione con i partecipanti e con l'aiuto dei mediatori linguistici o dei familiari e cerca di chiarire dubbi e quesiti. Segue la pausa in cui il docente formatore si intrattiene con le persone, creando un momento di convivialità con tè e biscotti. Al rientro dalla pausa si riprende la visione di altri filmati.

A chiusura della prima giornata, i docenti invitano i partecipanti a portare, per il giorno successivo, foto del viaggio o materiale autentico del proprio paese. Qui si realizza *l'incontro con l'altro*, l'accoglienza e il riconoscimento del valore della sua cultura, così creando una situazione di prima empatia.

⁸ Fonte Ucrida sito Edaveneto <http://www.edaveneto.it/esiti-s-f-c/>.

La seconda giornata procede con la visione del filmato “La sanità e il Lavoro” e quello conclusivo su “La scuola” e la sua organizzazione.

I docenti preparano inoltre un intervento di animazione linguistica, offrono situazioni d’uso quotidiano della lingua e presentano in modo interattivo esempi di lezioni di italiano così da motivare gli utenti alla frequenza dei corsi presso le diverse sedi del CPIA.

Infine, i docenti invitano a una sintesi partecipata di quanto presentato, somministrano un questionario di verifica sui principali contenuti e consegnano la *cartellina dei materiali*.

LA PERCEZIONE DEGLI ATTORI

Nel 2017, il CPIA di Verona con la collaborazione dell’Università per Stranieri di Perugia, dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e dell’*Unità di Coordinamento Regionale per l’Istruzione degli Adulti*, svolgeva un’indagine con interviste su immigrati che avessero concluso la sessione di formazione civica, volta a comprendere l’esperienza e l’opinione sull’*Accordo di Integrazione*.⁹ In prima battuta emergeva che il 23% degli intervistati non sapeva o non ricordava di aver firmato l’*Accordo di Integrazione*; quasi la metà affermava che non gli era stato spiegato cosa fosse scritto sull’*Accordo* firmato; il 69% non sapeva dire che impegni lo Stato si fosse assunto nei confronti dell’immigrato (cure sanitarie, istruzione obbligatoria, [...]); il 62% non sapeva quali fossero i propri doveri nei confronti dello Stato (rispettare le leggi, pagare le tasse, imparare la lingua, [...]). Infine si riscontrava un significativo divario di genere per cui il 33% di uomini e il 54% di donne affermavano di avere scarse competenze linguistiche in italiano.

L’indagine sulla *Sessione di Formazione Civica*, registrava un dato positivo, perché la totalità degli intervistati rispondeva di averla considerata un’occasione di formazione utile. Relativamente ai contenuti della Sessione di Formazione il tema della *Sanità* risultava essere il più interessante per il 41% degli intervistati. Seguivano gli argomenti *Scuola* (20%), *Casa* (13%) e *Lavoro* (12%); più modesto invece l’interesse per temi come *l’Ingresso in Italia*, la *Costituzione* e gli *ordinamenti civili e giuridici*.

L’ultima sezione dell’intervista somministrata focalizzava le esperienze e la vita quotidiana degli immigrati, con lo scopo di sondare il livello d’integrazione socio-culturale. Quasi la totalità, il 98% degli intervistati dichiarava di trovarsi bene o abbastanza bene in Italia. Tuttavia, buona parte degli utenti dichiarava una situazione di isolamento relazionale dovuta agli scarsi contatti con i cittadini italiani. Questo dato può trovare giustificazione per la particolare composizione di genere e di età del gruppo dei partecipanti alle sessioni. Infatti, un numero consistente di questi era composto di donne e genitori anziani le cui relazioni sono principalmente rivolte al contesto familiare. Vi era però anche un gruppo pari al 45% che dichiarava avere una frequentazione costante con interlocutori italiani e la popolazione autoctona.

CONCLUSIONI

L’*Accordo di Integrazione* appare agli addetti ai lavori come un dispositivo utile che tuttavia, nella sua attuazione, evidenzia limiti e criticità.

Sarebbe auspicabile che la sottoscrizione dell’*Accordo* risultasse più cogente ai fini

⁹ Quaderni Ucrida A 02, Aprile 2018, *Lingua, Cultura, Integrazione nei processi culturali che sostengono l’esercizio di cittadinanza degli immigrati*. A cura del CPIA di Verona.

dell'ottenimento del permesso di soggiorno anche per chi entra per motivi familiari, il 45% del totale degli immigrati nel 2016, (ISTAT: <http://stra-dati.istat.it/>) e per i richiedenti asilo, il 34%.

Se da un lato, appare tuttavia giustificata la tolleranza verso coloro che non raggiungono i 30 crediti dopo due anni dall'ingresso in Italia, è pur necessario chiedere allo straniero un maggiore impegno nel processo di integrazione.

Infatti alla base dell'Accordo vi è una presa di responsabilità bilaterale tra lo Stato e lo straniero immigrato che va dalle parti rispettata.

Sarebbe opportuno che i termini dell'Accordo risultassero più trasparenti al fine di renderne più consapevole la sottoscrizione da parte dello straniero.

I CPIA, sede di erogazione delle sessioni, rappresentano il primo rilevante contatto tra le diverse *identità culturali*, quella italiana della scuola e dei docenti, investiti del compito dell'accoglienza, e quella straniera e variegata degli immigrati. Emerge la necessità di un dialogo tra le esperienze dei diversi operatori che operano in differenti istituzioni, al fine di individuare e confrontare le pratiche più virtuose ed efficaci. Questo processo avviene già a livello regionale veneto, come nel caso dell'UCRIDA che raccoglie, condivide e divulga i materiali online; sarebbe comunque auspicabile un coordinamento nazionale che andasse a ridefinire e promuovere le pratiche presenti nelle Linee Guida ministeriali e aggiornare i materiali informativi. Questa condivisione e redistribuzione delle conoscenze acquisite porterebbe al miglioramento del servizio e all'alleggerimento delle responsabilità organizzative per i CPIA i quali potrebbero così focalizzarsi sulla formazione vera e propria.

Utile sarebbe inserire le sessioni di *Formazione Civica* all'interno di specifici e riservati percorsi di apprendimento di lingua italiana, favorendo così una progressiva integrazione linguistica e sociale.

Appare infine necessaria l'istituzione di uno strumento di verifica dell'efficacia di queste prassi. I dati così ottenuti concorrerebbero a progettare e validare un dispositivo più adeguato e aggiornato. Questa modalità potrebbe istituire un ciclo virtuoso di pianificazione e proposte che contribuisca alla definizione di strumenti normativi in grado di rispondere ai bisogni delle nuove realtà migratorie.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Accordo di integrazione DPR n. 179 del 14 settembre 2011. (n.d.). Disponibile da <http://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/accordo-integrazione-straniero-richiede-permesso-soggiorno>

Ministero Interno. (2015,17 Marzo). Verifica dell'Accordo di Integrazione (circolare n. 1653). Disponibile da <http://www.edaveneto.it/indicazioni-operative-sullaccordo-di-integrazione>

Council of Europe (2014). *Linguistic Integration of Adult Migrants: Policy and Practice*. Final Report on the 3rd Council of Europe Survey [online]. (n.d.). Disponibile da <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1ce>

Consiglio d' Europa (2008), *White Paper on Intercultural Dialogue_ Living Together As Equals in Dignity*, Council of Europe. (n.d.). Disponibile da www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef-XML2HTML-en.asp?fileid-20482&lang=en

C.P.I.A. Istruzione per gli Adulti.(n.d.). Disponibile da www.cpiapadova.it

Istituto nazionale di Statistica. (n.d.). *immigrati.stat*. Disponibile da <http://stra-dati.istat.it/>

Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011. (n.d.). Disponibile da <http://www.edaveneto.it/linee-guida-per-la-progettazione-della-sessione-di-formazione-civica-e-di-informazione/>

Quaderni Ucrida 02. (2018, 2 Aprile). *Lingua, cultura, Integrazione, nei processi sociali e culturali che sostengono l'esercizio di cittadinanza degli immigrati*. Disponibile da www.edaveneto.it

Testo unico sull'immigrazione dlgs n.286/1998. (n.d.). Disponibile da <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:1998-07-25;286!vig=>

U.C.R.I.D.A.. (n.d.). [Ida Veneto]. Disponibile da www.edaveneto.it/ucrida

BIBLIOGRAFIA

Amici dei popoli. (n.d.). Analisi dati immigrazione a Padova:Situazione minori stranieri nel Quartiere 2 Nord del Comune di Padova 2017 Analisi efficacia interventi a favore dei minori stranieri. Disponibile da <http://www.amicideipopolipadova.it/wp-content/uploads/2012/10/Analisi-dati-immigrazione-a-Padova-Situazione-minori-stranieri-nel-Quartiere-2-Nord-del-Comune-di-Padova-nel-2017>

Assemblea Parlamentare Europea (2013). *Raccomandazione 2034. Integration Test: Helping or Hidering Integration?* [online].. (n.d.). Disponibile da <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=20482&lang=en>

Borri, A., Bentini, L. & Loescher (2015). *L'Italia in mano. La cultura civica per l'accordo d'integrazione*. Disponibile da <https://www.bonaccieditore.it/files/3944>

Carbone, V. & Spena, M. R. (n.d.). L'Accordo di integrazione: un "patto" che va sfumando. Disponibile 10 Giugno, 2018, da [http://formazione.uniroma3.it/files/8%20-%20L'Accordo%20di%20integrazione_un%20patto%20che%20va%20sfumando%20\(2\)_636244008356406250.pdf](http://formazione.uniroma3.it/files/8%20-%20L'Accordo%20di%20integrazione_un%20patto%20che%20va%20sfumando%20(2)_636244008356406250.pdf)

Colosio, O. (Ed.). (2015). *I quaderni della Ricerca 21. Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*. Torino, Italia: Loescher

EURYDICE. (2012, Ottobre). L'educazione alla cittadinanza in Europa. Disponibile da <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Machetti, S., & Rocca, L. (n.d.). *Integration of migrants, from language proficiency to knowledge of society: the Italian case*. Disponibile da <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-029/9783110477498-029.pdf>

Machetti, S. & Rocca, L. (2017, 1 Marzo). *I limiti all'educazione linguistica democratica. Il caso del test di conoscenza civica e della vita civile in Italia*. Disponibile da http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2017/1/art-10.14277-2280-6792-ELLE-6-1-17-3_0TY1oQI.pdf

Marcon, G. (n.d.). *Integrazione*. Disponibile da giuliomarcon.it/wp-content/uploads/2013/01/Integrazione.pdf

Pulinx, R., Van Avermaet, P. & Extramiana, C. (2014). *Linguistic integration of adult migrants: Policy and practice*. Final report on the 3rd Council of Europe Survey. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1ce>

Rocca, L. (2017, 14 Marzo). *Guida alla Certificazione Celi in Contesto Migratorio*. Disponibile da [http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=20482&lang=en](http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=20482&lang=en&lang=en).
<http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=20482&lang=en>

CURSOS PROFISSIONALIZANTES SOB MEDIDA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS MORADORAS DE RUA NO NORDESTE DO BRASIL

TAILOR-MADE VOCATIONAL COURSES: ONE EXPERIENCE OF INCLUSIVE EDUCATION FOR PEOPLE LIVING IN THE STREETS OF NORTHEASTERN BRAZIL

Jacqueline Aragão da Costa, Psicóloga Clínica

RESUMO

A comunicação visa apresentar a experiência obtida na criação de propostas específicas de educação profissionalizante, para inclusão social de pessoas moradoras de rua, entre os anos de 2010 e 2011, realizada numa instituição de acolhimento, no Refeitório São Vicente de Paulo, em Fortaleza (nordeste do Brasil).

Mediante um levantamento estatístico de informações, que procurava caracterizar a população referida, observou-se que a maioria não tinha uma profissão definida, o que dificultava a sua inserção no mercado de trabalho. Observou-se que os cursos profissionalizantes então oferecidos por instituições educacionais oficiais não atingiam o interesse dos alunos, facto demonstrado por uma evasão maciça da sala de aula e por ser mínimo o número de concludentes.

Uma das causas de insucesso residia na incapacidade de absorção das informações prestadas ao nível teórico. Os alunos não compreendiam os conceitos, uma vez que não tinham domínio da leitura e, consequentemente, demonstravam dificuldades na interpretação de muitos dos conteúdos do programa, facto este constatado com a aplicação do Indicador de Analfabetismo Funcional.

Com o objetivo de resolver a questão foi buscada uma solução através da criação de cursos profissionalizantes adaptados ao público em questão. O programa de formação foi desenvolvido com uma matriz curricular fundamentada na conceção de Paulo Freire, na qual o aluno, ao mesmo tempo que aprende, educa e aporta sua experiência de vida, valores, conceitos, sentimentos e emoções. Os cursos profissionalizantes ofertados foram o de Pedreiro, Canalizador, Eletricista e Pintor de Paredes ministrados sob a égide de dois eixos estratégicos integrados e complementares, denominados Módulo Integrador (capacitação em cidadania, direitos humanos, marketing pessoal e relações interpessoais no trabalho) e Módulo Específico (capacitação técnica).

O resultado traduziu-se num maior número de pessoas inscritas e interessadas, na redução da evasão da sala de aula, em melhor aproveitamento nos exercícios práticos e no aumento do índice de empregabilidade e efetiva reinserção social.

Palavras-chave – Vulnerabilidade social; Profissionalização; Inclusão social

ABSTRACT

The communication aims to present the experience gained in the creation of specific vocational education proposals for the social inclusion of street dwellers, between 2010 and 2011, held in a host institution, at the São Vicente de Paulo Refectory in Fortaleza, northeast of Brazil.

Through a statistical survey of information, which sought to characterize the referred population, it was observed that the majority did not have a defined profession, which made it difficult to enter the labor market. It was observed that the vocational courses then offered by official educational institutions did not reach the interest of the students, as evidenced by a massive drop in the classroom and by the minimum number of concluding ones.

One of the causes of failure was the inability to absorb the information provided at the theoretical level. The students did not understand the concepts, since they did not have a command of reading and, therefore, they presented difficulties in the interpretation of many of the contents of the program, which is verified with the application of the Indicator of Functional Illiteracy.

With the objective of solving the question a solution was sought through the creation of professional courses adapted to the public in question. The training program was developed with a curricular matrix based on the design of Paulo Freire, in which the student, while learning, educates and contributes his life experience, values, concepts, feelings and emotions. The professional courses offered were Mason, Plumber, Electrician and Painter of Walls taught under the aegis of two integrated and complementary strategic axes, denominated Integrator Module (qualification in citizenship, human rights, personal marketing and interpersonal relations in the work) and Specific Module (technical capacitation).

The result was a greater number of people enrolled and interested, reduction of classroom avoidance, better use of practical exercises, increased employability and effective social reintegration.

Keywords – Social vulnerability; Professionalization; Social inclusion

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

O mais recente estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Económica Aplicada, fundação ligada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, com base em dados de 2015, revelou que o Brasil tem mais de 100 mil pessoas vivendo nas ruas. O Texto para Discussão Estimativa da População em Situação de Rua no Brasil aponta que os grandes municípios abrigavam, naquele ano, a maior parte dessa população. Das 101.854 pessoas em situação de rua, a cidade de Fortaleza, estado do Ceará, tinha mais de 4 mil pessoas.

Segundo informações extraoficiais emitidas por assistentes sociais, religiosos e coordenadores de organizações não-governamentais, o número de pessoas em situação de rua na capital cearense chegava a mais de 7 mil naquele ano.

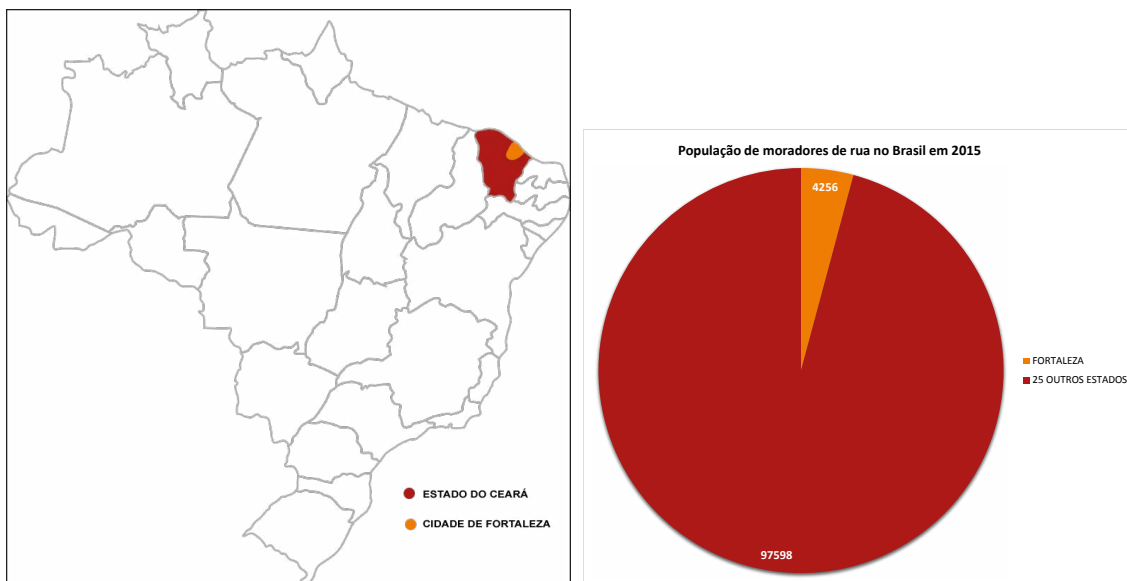


Figura 1: População em situação de rua.

O PROGRAMA GLOBALIZAÇÃO DA CARIDADE

O Programa Globalização da Caridade do Refeitório São Vicente de Paulo foi criado em 2002 pela Congregação Religiosa das Filhas da Caridade, com o objetivo de desenvolver um veículo de apoio espiritual, psicológico e social à população masculina de moradores de rua.

O objetivo principal do Programa consiste na reinserção social da pessoa que vive em situação de rua por meio de ações de formação espiritual, fortalecimento da autoestima, resgate da consciência de cidadania, dos laços familiares, do conhecimento dos direitos humanos, profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

Segundo uma pesquisa realizada em 2009, com o objetivo de delinear o perfil do usuário dos serviços, foi constatado que o projeto atendeu cerca de 800 pessoas desde a sua criação. Estão demonstrados no estudo mencionado dados referentes aos seguintes sectores: grau de escolaridade, profissão, procedência, idade, religião, data de ingresso no refeitório, local de morada, dependência química, existência de documentação, problemas com a justiça e número de filhos.

O resultado alarmante da pesquisa quanto à profissão/ocupação, que demonstrou que 60% das pessoas não tinham uma profissão definida, dificultando, por isso, a obtenção de um emprego ou uma atividade profissional remunerada que lhes garantisse uma geração de renda suficiente para o seu sustento, fez nascer a necessidade imperativa de desenvolver uma proposta de profissionalização e inclusão social para a população que frequentava o Refeitório.

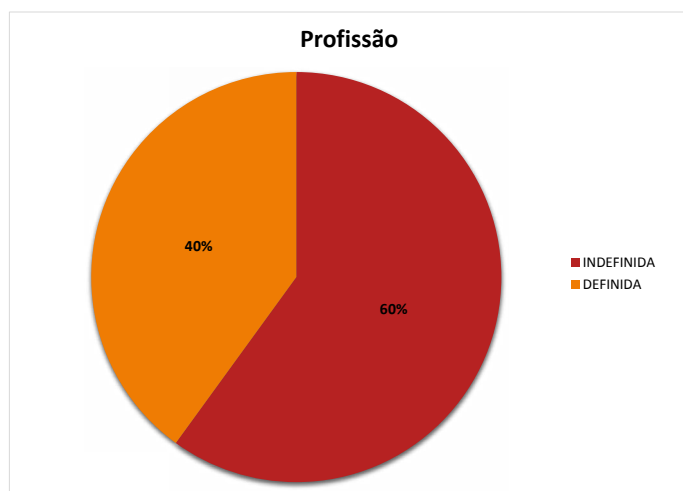


Figura 2: Profissão da população a frequentar o refeitório.

PROJETO “DE VOLTA AO TRABALHO”

A proposta baseia-se na oferta de cursos profissionalizantes e parcerias com empresas privadas. Este estudo mostra os resultados da experiência entre os anos de 2010 e 2011.

Em anos anteriores, haviam sido contratados cursos pelos Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, mas a experiência não logrou êxito, verificando-se uma evasão maciça de sala de aula, um número mínimo de concludentes e inserção quase a zero de profissionais no mercado de trabalho.

Uma das causas de insucesso dos cursos residia na incapacidade de absorção das informações prestadas ao nível teórico. Os alunos não compreendiam os conceitos, uma vez que não tinham domínio da leitura e, conseqüentemente, demonstravam dificuldades na interpretação de muitos dos conteúdos do programa, facto este constatado com a aplicação do Indicador de Analfabetismo Funcional. Quando eram questionados da desistência simplesmente afirmavam que o curso já não mais lhes interessava. E nenhum dos alunos admitia, por vergonha, a sua incapacidade de compreensão.

Segundo os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), instrumento desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, o percentual da população alfabetizada funcionalmente no Brasil foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

O INAF constitui-se de um instrumento que articula testes cognitivos com questionários de contextualização sociodemográfica, econômica, cultural e educacional. São realizadas entrevistas domiciliares e a amostra é estratificada com alocação proporcional à população brasileira.

São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas. No Brasil, conforme pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro, 50% dos entrevistados declararam não ler livros por não conseguirem compreender seu conteúdo, embora sejam tecnicamente alfabetizados.

Segundo a pesquisa de 2009, a maioria dos inscritos nos cursos profissionalizantes tinha concluído o ensino básico (71,5%).



Figura 3: Escolaridade dos inscritos nos cursos profissionalizantes.

Entretanto, mediante um teste de leitura e a aplicação do Indicador de Analfabetismo Funcional, observou-se uma realidade bem diferente. Do total dos inscritos que apresentavam formação básica, ou seja, 71,5%, apenas 0,5% estavam no nível proficiente, estando 64,5% no nível rudimentar de literacia.

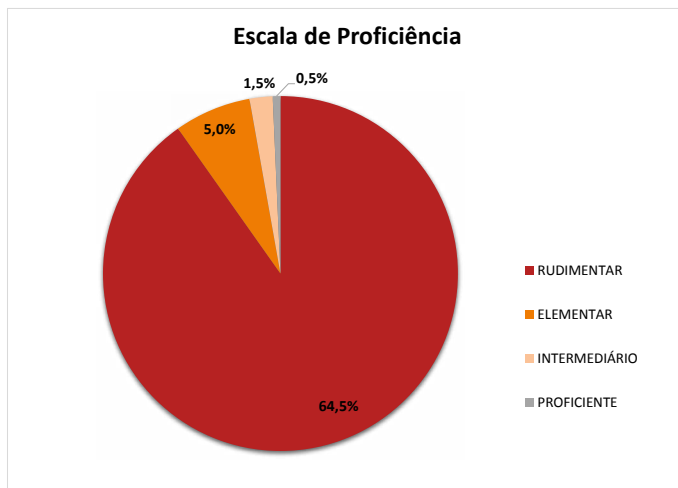


Figura 4: Literacia dos inscritos nos cursos profissionalizantes.

O grupo Rudimentar concentra aquela população que realiza tarefas de simples localização de informações explícitas, expressas de forma literal, e operações matemáticas básicas, mas que dificilmente consegue localizar mais de uma informação em textos de extensão média. Especificamente:

- Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de frases ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico.
- Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone), identificando o maior/menor valor.

- Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida.
- Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função.

As matrizes curriculares dos cursos profissionalizantes do SENAC e SENAI estão constituídas para os níveis Intermediário e Proficiente de literacia, exigindo do aluno habilidade para interpretar e construir textos complexos, assim como aptidão para resolver problemas envolvendo operações matemáticas mais avançadas.

METODOLOGIA

Oferecer uma formação profissional a pessoas que, além de não saberem interpretar um texto ou fazer cálculos além das quatro operações matemáticas, facilmente se desestimulavam por causa dos efeitos do uso contínuo do álcool e outras drogas, que não mantinham vínculos afetivos e familiares, e que não tinham referências frequentes de sucessos ou êxitos, parecia ser um verdadeiro desafio. A solução foi a criação de cursos profissionalizantes adaptados a realidade do morador de rua, numa perspectiva integradora.

Uma equipa formada por uma pedagoga, uma psicóloga, uma assistente social, quatro formadores técnicos e um gestor de projetos, construiu uma matriz curricular fundamentada na concepção do método de Paulo Freire, no qual o aluno, ao mesmo tempo que aprende, educa e aporta sua experiência de vida, valores, conceitos, sentimentos e emoções. Seguindo esses pressupostos, acredita-se que o processo de formação traz conhecimentos técnicos que favorecem a vida profissional, contribuindo, também, para o desenvolvimento integral do ser humano.

O currículo dos cursos foi elaborado contemplando as competências profissionais do mundo do trabalho a serem vivenciadas com foco no perfil profissional, promovendo situações que levassem o participante a aprender a pensar, a mobilizar e articular - com pertinência - conhecimentos, habilidades e valores em níveis crescentes de complexidade.

Com o objetivo de desenvolver uma formação mais ampliada, foi criada uma proposta sobre dois eixos estratégicos integrados e complementares, denominados Módulo Integrador (capacitação em cidadania, direitos humanos, marketing pessoal e relações interpessoais no trabalho) e Módulo Específico (capacitação técnica).

As propostas de cursos foram definidas com base em consulta prévia sobre a demanda do mercado na época, realizada junto aos representantes de empresas do segmento comercial e do Instituto de Desenvolvimento e Emprego, sendo assim oferecidos os cursos de formação profissional de Pedreiro, Canalizador, Eletricista e Pintor de Paredes.

AS PARCERIAS E A INCLUSÃO NO MERCADO

Concomitante à formação profissionalizante, foram estabelecidas parcerias com 6 empresas privadas a fim de proporcionar ao aluno um ambiente de prática supervisionada, assim como a possibilidade de contratação de seus serviços pela empresa parceira.

Entre os anos de 2010 a 2011, foram inscritos 195 alunos e formados 147 profissionais.

Dos 147 profissionais encaminhados para os estágios, 104 conseguiram obter trabalho com vínculo empregatício, 32 desenvolveram um negócio próprio e 11 desistiram de atuar na área.

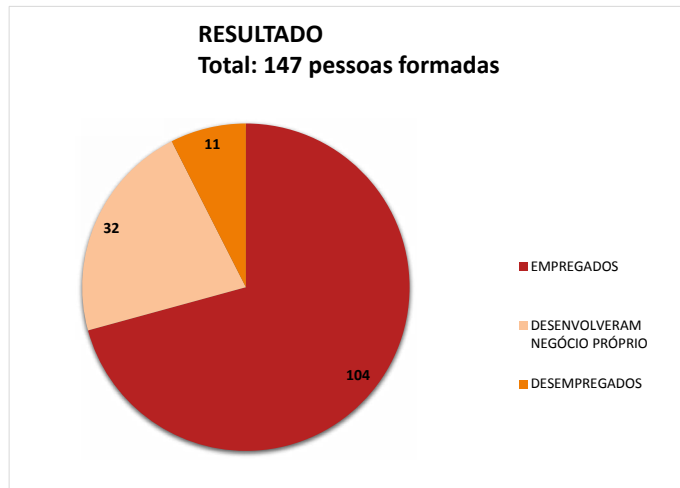


Figura 5: Resultados da formação e parcerias.

CONCLUSÃO

O Projeto “De volta ao trabalho” trouxe à luz a deficiência de conhecimentos a respeito do universo dos moradores de rua e de suas reais necessidades, potencialidades e carências.

O resultado das ações implementadas no Projeto demonstrou que, ao adaptar propostas educativas à medida do público interessado, consegue-se um índice de sucesso mais significativo de inclusão social. Observou-se que a introdução do Módulo Integrativo, no programa dos cursos, promoveu uma profunda reflexão a respeito da natureza e desenvolvimento das relações interpessoais e sua ligação com a dimensão do trabalho e da carreira, facto de grande impacto psicológico traduzido nos resultados obtidos.

Por fim, constatou-se que todas as pessoas que conseguiram concluir e serem integradas no mercado de trabalho, saíram da condição de morar na rua, tomando como a primeira providência arrendar um local de moradia. Como segunda providência, observou-se que, 70% delas, procurou reaver o contato com os familiares. A terceira e não menos importante providência, demonstrada em 25% dos concludentes, foi a de voltar a estudar.

O Projeto “DE VOLTA AO TRABALHO” continua a ser executado até os dias de hoje. Infelizmente, em 2016, quatro das seis empresas parceiras retiraram o apoio por causa da grave crise económica instalada no Brasil.

REFERÊNCIAS

Department for International Development (2003). *Pobreza e Mercados no Brasil: uma análise de iniciativas de políticas públicas*. Retirado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28350/S301441N962BR_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Freire, P. (1987). *Educadores de Rua, uma Abordagem Crítica – Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua*. UNICEF/SAS/FUNABEM. São Paulo: Editora Lidador

Freire, P. & Beto, F. (2000). *Esta escola chamada vida*. São Paulo: Editora Ática

Lima, A., Ribeiro, V. M. & Catelli Jr., R. (Coord.). (2009). *O Alfabetismo juvenil: inserção educacional, cultural e profissional*. INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. Retirado de: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf

Ribeiro, V. M. (1999). *Alfabetismo e atitudes*. Campinas, São Paulo: Editora Papirus

EIXO 2

FORMAÇÃO DE FORMADORES PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

TRAINING OF TRAINERS FOR ADULT EDUCATION



PROJETO LIVE2WORK: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE QUATRO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS EM JOVENS ADULTOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE PROFISSIONAL

PROJECT LIVE2WORK: EVALUATION OF THE IMPLEMENTATION OF FOUR PEDAGOGICAL TOOLS WITH YOUNG ADULTS IN SITUATION OF PROFESSIONAL VULNERABILITY

Joana Carneiro Pinto, Universidade Católica Portuguesa

Mariana Bernardo de Mendonça Baptista, Universidade Católica Portuguesa

RESUMO

O Projeto **Live2Work**¹ envolve quatro países e visa apoiar a construção de projetos de vida em adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos, em situação de vulnerabilidade profissional. Este projeto é constituído por vários outputs: (1) Manual de enquadramento concetual; (2) Toolbox com materiais pedagógicos; (3) Guia de curso para formar técnicos; (4) Cursos piloto e workshops de difusão; (5) Vídeos promocionais e tutoriais; e (6) Plataforma online. Neste trabalho apresentamos dados relativos à administração de quatro atividades junto de cursos do Centro de Educação, Formação e Certificação (CEFC) da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Estas incluem “Os meus valores – jogo de cartas”; “As minhas Forças – jogo do solitário”; “Passos para identificar possibilidades de carreira”; e, “A árvore de competências”. Para cada atividade apresentam-se os objetivos, instruções de implementação, eventuais necessidades de adaptação, principais resultados e conclusões alcançadas.

Palavras-chave – Jovens adultos; Vulnerabilidade profissional; Construção de projetos de vida; Ferramentas pedagógicas

ABSTRACT

The Live2Work Project involves four countries and aims to support the construction of life projects in adults between the ages of 18 and 30, in situations of professional vulnerability. This project consists of several outputs: (1) Conceptual framework; (2) Toolbox with pedagogical materials; (3) Course guide to train professionals; (4) Pilot courses and dissemination workshops; (5) Promotional videos and tutorials; and (6) Online platform. In this work we present data related to the administration of four activities in the courses of the Center for Education, Training and Certification (CEFC) of the Santa Casa da Misericórdia in Lisbon. These include “My values – cards game”; “My Forces – solitary game”; “Steps to identify career possibilities”; and, “The tree of competences”. For each activity, the objectives, implementation instructions, possible adaptive needs, and the main results and conclusions reached are presented.

Keywords – Young adults; Professional vulnerability; Construction of life projects; Pedagogical tools

¹ Projeto ERASMUS + N. 2016-1-PT01-KA204-0022780

ENQUADRAMENTO

O projeto “*Live2Work: increasing the changes for successful integration of people in situations of professional vulnerability*” (www.live2work.eu) tem como público-alvo jovens adultos (dos 18 aos 30 anos) que se encontrem em situações de vulnerabilidade profissional. Este projeto abrange quatro países: Portugal, França, República Checa e Dinamarca, e destina-se aos técnicos que trabalham com esta população, por forma a conceder-lhes uma metodologia de trabalho para apoiarem os adultos na construção dos seus projetos de vida. Este projeto tem vários outputs: 1 – Manual de enquadramento concetual à temática da construção de projetos de vida; 2 – *Toolbox* com proposta de várias atividades e materiais pedagógicos; 3 – Guia de curso (como treinar técnicos na metodologia); 4 – Cursos-piloto e *workshops* para a formação de técnicos e difusão da metodologia de trabalho; 5 – Vídeos promocionais e tutoriais; e 6 – Plataforma online para divulgação do projeto e todos os seus outputs (Live2Work, 2018- Manual de enquadramento conceptual, p.7).

Os seus principais objetivos são: (i) formar os técnicos na construção de projetos de vida dos jovens adultos, (ii) criar, desenvolver e adaptar um conjunto de atividades pedagógicas à população-alvo e (iii) promover a utilização destes materiais através da formação dos técnicos, com a finalidade última de apoiar os jovens adultos em situação de vulnerabilidade profissional na construção dos seus projetos de vida. Este projeto contém várias características distintivas, sendo de destacar o facto de poder ser aplicado a diferentes grupos e organizações/instituições, das várias atividades estarem estruturadas ainda que possam ser adaptadas/reorganizadas para melhor responder às necessidades do público-alvo, e de todas as ferramentas serem de baixo custo e de fácil acesso (plataformas online) (Live2Work, 2018- Manual de enquadramento conceptual).

Neste trabalho pretendemos apresentar dados relativos à administração de quatro das ferramentas pedagógicas que constituem a *toolbox* junto de dois cursos do Centro de Educação, Formação e Certificação (CEFC) da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML).

METODOLOGIA / CONTEXTO / PARTICIPANTES

O presente estudo foi desenvolvido com duas turmas de formandos do pólo de jovens, do Centro de Educação, Formação e Certificação (CEFC) Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML). Este pólo tem como ofertas modulares certificadas para aquisição do 9º ano, com a parte tecnológica de qualificação de nível 2. Também oferece um curso de equivalência ao 12º ano, com qualificação na parte tecnológica de nível 4 (SCML, 2013). Os cursos do CEFC compreendem vários módulos, um dos quais é o “Desenvolvimento Pessoal e Social” (DPS), e tem como objetivo desenvolver ou melhorar/ampliar as competências pessoais e sociais dos formandos. Foi no âmbito destas sessões que foram aplicadas as atividades e materiais da *toolbox* em dois cursos, aqui designados como curso A e curso B por questões de confidencialidade. O curso A, o único curso com jovens adultos e adultos presente no pólo de jovens, era constituído por 13 formandos com idades compreendidas entre os 19 e os 58 anos. Quando foram administradas as atividades, o curso já se encontrava no final e todos os formandos conseguiram terminar com a certificação equivalente ao 9º ano de escolaridade. No que se refere ao curso B, este era constituído por 16 formando e estava ainda a decorrer, com previsão de terminar em 2019.

ATIVIDADES ADMINISTRADAS

“Os meus valores – jogo de cartas”

Visa motivar os participantes para a identificação, análise e reflexão em torno dos seus valores de vida, com a finalidade de apoiar a definição de objetivos para o futuro. Para a sua realização os técnicos podem imprimir, cortar e laminar um conjunto de 64 cartas (imagens) previamente selecionadas pela equipa do projeto e disponíveis em www.goo.gl/G1gjm2. Além disso, os técnicos devem imprimir uma ficha de atividade para cada participante, onde será feito o registo dos valores de vida mais importantes. A atividade inicia-se com a introdução ao conceito de valor de vida, assegurando que todos os participantes o compreendem e estão capazes de identificar e definir valores. Distribui-se junto de cada participante a ficha de atividade e divide-se o grupo em pares. As cartas dos valores de vida são espalhadas em cima de uma mesa de modo a que todos os participantes as vejam bem. É solicitado a cada participante para selecionar duas cartas que representem uma experiência positiva do seu passado. De seguida, dá-se algum tempo aos pares para refletirem e partilharem informação sobre as experiências positivas que estiveram na origem da seleção das suas cartas, bem como para registar na ficha de atividade algumas dessas informações. Depois, os participantes devolvem todas as suas cartas à mesa, e selecionam duas que sejam representativas de experiências positivas que estejam a vivenciar no momento presente. Novamente dá-se algum tempo aos pares para refletirem e partilharem informação sobre as experiências positivas que estiveram na origem da seleção das suas cartas, bem como para registar na ficha de atividade algumas dessas informações. Neste momento, procura efetuar-se uma ligação entre a seleção dos valores do passado e do presente. Finalmente, os participantes devolvem todas as suas cartas à mesa, e selecionam uma carta que seja representativa do que pretendem alcançar na sua vida futura. Novamente dá-se algum tempo aos pares para refletirem e partilharem informação acerca da seleção da carta. Para concluir, cada participante apresenta ao grupo o resultado da sua atividade.

“As minhas forças – jogo do solitário”

Visa apoiar os participantes na identificação e exploração das suas forças pessoais. Para a realização desta atividade, os técnicos podem imprimir, cortar e laminar, para cada participante, um conjunto de 24 cartas (imagens) previamente selecionadas pela equipa do projeto e disponíveis em www.goo.gl/QKtZ4k. Além disso, devem imprimir uma ficha de atividade para cada participante, onde será feito o registo das forças. A atividade inicia-se com a introdução ao conceito de força e apresentam-se as diferentes forças que estão presentes nas cartas, de modo a assegurar a sua compreensão por todos. Distribui-se a ficha de atividade e divide-se o grupo em pares. Dá-se a cada participante um conjunto de cartas e pede-se que organizem essas cartas/forças desde “muito como eu” até “pouco como eu”. Todos devem, pelos menos, identificar e ordenar 5 a 7 forças pessoais, na medida em que isto lhes permite aumentar a consciência sobre si próprios e criar narrativas pessoais de carreira mais positivas em relação ao futuro. Dá-se algum tempo aos pares para refletirem e partilharem informação sobre a ordenação das suas forças, bem como para registar na ficha de atividade essas informações. Para concluir, cada participante apresenta ao grupo o resultado da sua atividade.

“Passos para identificar possibilidades de carreira”

Visa permitir aos participantes identificar, considerar ou confirmar sugestões de ocupações/

² Em alternativa podem usar revistas ou computadores com acesso à internet e deixar que cada participante selecione as suas próprias imagens representativas dos seus valores.

ambientes vocacionais a partir da identificação do seu perfil de personalidade predominante. Os técnicos devem imprimir uma ficha de atividade para cada participante, onde consta um questionário organizado em quatro passos. A atividade inicia-se com a introdução do conceito de interesse aos participantes e da ligação existente entre interesses e competências. Seguidamente explicitam-se as instruções de preenchimento. No primeiro passo os participantes devem ordenar cronologicamente todas as ocupações em que já pensaram ou já concretizaram. No segundo passo e terceiro passos, para cada afirmação/ocupação, os participantes devem indicar com uma “X” (cruz) a resposta que mais se adequa. Finalmente, no passo 4 devem somar as pontuações alcançadas nos passos 2 e 3, de forma a identificar o seu perfil vocacional. Existem seis diferentes resultados de personalidade vocacional, e devem ser selecionados os 3 com pontuação mais elevada. Assim que cada participante obtém o seu perfil, deve ser apoiado na sua interpretação através da ficha de suporte.

“A árvore de competências”

Visa apoiar os participantes na identificação das suas competências no que respeita um percurso educativo, formativo ou profissional preferido, permitindo-os identificar também as que necessitam de ser adquiridas ou desenvolvidas e quais as estratégias a implementar nesse sentido. Para a realização desta atividade cada participante deve ter acesso a papel de cenário (ou folhas A0), *post-its* de diferentes cores e canetas de feltro coloridas. A atividade inicia-se com a introdução ao conceito de competência, de modo a assegurar a sua compreensão por todos. Para o efeito, solicita-se que nomeiem tantas competências quantas as que conseguem recordar e escrevem-se num quadro. Em grupo discute-se o significado de cada uma delas. Distribuem-se as folhas de papel branco por cada participante e solicita-se o desenho de uma árvore com tantos troncos (até um máximo de três) quantas as ocupações que estão a considerar. Em cada tronco os participantes desenharam entre um a seis ramos. Em cada ramo escrevem as competências que possuem e de que forma estas estão relacionadas com a ocupação. Junto a cada ramo adicionam um *post-it* colorido (e.g., amarelo) onde indicam as situações do passado em que foram bem-sucedidos a utilizar essas competências. Seguidamente, adicionam um novo *post-it* colorido (e.g., verde) onde indicam as situações do futuro em que essas mesmas competências lhes poderão ser úteis. Na base de cada tronco adicionam mais dois novos ramos (mais pequenos) onde indicam duas competências que consideram que necessitam de desenvolver ou melhorar para ser bem-sucedidos na concretização daquela ocupação. E, finalmente, adicionam um novo *post-it* colorido (e.g., laranja) onde escrevem como planeiam adquirir/treinar essas mesmas competências. Para concluir, cada participante apresenta ao grupo a sua árvore de competências.

RESULTADOS

“Os meus valores – jogo de cartas”

Esta atividade foi aplicada em ambos os cursos, com o objetivo de identificar, explorar e desenvolver os valores de vida. Houve necessidade de se proceder a uma adaptação face à atividade originalmente proposta. Os valores relativos ao passado não foram solicitados aos participantes, tendo em conta as suas histórias de vida passadas difíceis e também para não os expor demasiado uma vez que se encontravam numa fase inicial do percurso formativo (curso A), sem terem ainda estabelecido a confiança tanto com os colegas como com o formador. Outra alteração introduzida na atividade, foi a escolha de duas cartas em relação aos valores de futuro, isto para os levar a querer alcançar mais que um objetivo no futuro. Em ambos os

curso os formandos sentiram-se confortáveis em partilhar as suas escolhas e mostraram-se empenhados e motivados. Esta atividade contribuiu não só para o conhecimento e contacto com os vários valores de vida, mas também para que os formandos se conhecessem um pouco mais entre si. Particularmente no curso A, em que os participantes estavam a iniciar o estágio, foi possível dar continuidade a esta atividade e à temática dos valores com outra atividade que remete para a consciencialização dos participantes em relação aos valores do trabalho e à importância da carreira.

“As minhas forças – jogo do solitário”

Esta atividade foi aplicada em ambos os cursos. Antes de iniciar, os formandos visualizaram o filme *“The pursuit of happiness”* de Gabriele Muccino (2006). Posteriormente, realizaram uma ficha que remetia para a temática das forças, composta por três partes: (i) as forças que identificaram no filme; (ii) o porquê dessas forças serem essenciais para a personagem principal ultrapassar os vários obstáculos, dando exemplos; e, (iii) quais das forças que tinham identificado previamente eles poderiam desenvolver para atingir os seus objetivos. Seguidamente deu-se início à atividade do projeto, ainda que adaptada ao tipo de população. Das 24 forças da atividade original foram apenas utilizadas 153. Esta opção teve em conta que estas forças teriam conceitos mais fáceis de abordar para as primeiras sessões com esta população. Outra das modificações que foi feita em relação à atividade original, é que os participantes trabalharam individualmente, existindo no fim uma partilha com o grupo. A última adaptação/complementação da atividade original consistiu na elaboração de uma ficha, denominada *“As minhas forças e o meu objetivo”*, que ia ao encontro do objetivo da atividade, porém era focada no contexto dos participantes e nos seus objetivos para a formação. Nesta ficha, os participantes tinham de inicialmente organizar as 15 forças por ordem de importância. Posteriormente, tinham de selecionar 10 que valorizavam mesmo que não estivessem presentes em si. Dessas forças identificavam as 6 que consideravam ter, ordenando-as de acordo com a importância para si. Em seguida, selecionavam 3 forças que estavam presentes em si e que eram essenciais para a concretização do seu objetivo e, ao mesmo tempo, também refletiam sobre as forças que tinham dispensado e identificavam 3 que era importante desenvolver para o seu objetivo. Por último, de modo a reforçar o trabalho em grupo, escolhiam uma força para o grupo. Ambas as turmas gostaram de desenvolver a atividade proposta, nomeadamente manusear as cartas quando estavam a fazer as suas escolhas. A visualização do filme antes das atividades fez com que os participantes se mostrassem mais motivados e, consequentemente, que fossem mais participativos.

“Passos para identificar possibilidades de carreira”

Esta atividade foi aplicada apenas no curso A, dado que este se encontrava no final do seu percurso na formação. Na sua realização foram seguidas as instruções apresentadas na *toolbox* do projeto *Live2Work*, e anteriormente explicitadas. No fim da atividade houve uma partilha em grupo sobre se as suas opções profissionais para o futuro se tinham mantido (ou não) após a realização da ficha de atividade. Os formandos sentiram que reforçaram a ideia daquilo que queriam fazer em relação ao seu futuro, mas também foram confrontados com outras opções de percurso distintas das tinham pensado previamente. Esta foi uma das atividades que os formandos consideraram ter mais utilidade, uma vez que os direcionava para um conjunto de possibilidades relativas ao seu futuro profissional, estando cada uma dessas possibilidades

³ Amor, humor, gratidão, generosidade, curiosidade, gosto pela aprendizagem, trabalho em equipa, bravura, humildade, autocontrolo, perdão, esperança, justiça, liderança e apreço pela beleza e pela experiência.

devidamente alicerçada nas suas características de personalidade, interesses, competências e ambientes de trabalho desejados.

“A árvore de competências”

Esta atividade foi aplicada apenas no curso B, constituído por público mais jovem. Neste sentido, procurou-se dinamizar esta atividade de forma criativa, tendo por este motivo existido uma adaptação da atividade original. Os formandos tinham 2 folhas A4, uma onde construíam a sua árvore e outra com uma lista de várias competências, de forma a ajudá-los na realização da atividade. Previamente foi feita uma introdução da temática das competências. Em seguida procedeu-se à elaboração da árvore. Esta foi feita a partir de cartolinas de diferentes cores: castanha (onde recortavam os troncos e os ramos), verde (as folhas) e azul (as gotas). Tinham de escolher 6 ramos e colá-los no tronco; em cada ramo inseriam as suas competências (até cinco); depois, as folhas eram coladas em cada ramo, onde escreviam o que é que essas competências lhes tinham permitido alcançar (sucessos/concretizações). De seguida, os formandos tinham de escolher três competências da lista que ainda não possuíam, mas que pretendiam desenvolver, e escrevê-las nas gotas. Quando concluída a atividade, cada elemento do grupo apresentava a sua árvore, sendo discutidas as estratégias que podiam utilizar para desenvolver essas competências. Esta atividade foi complementada com outra que remetia para o objetivo dos formandos, onde estes tinham de escolher quais as competências mais importantes para a formação que estavam a frequentar e o que estas lhes permitiriam alcançar.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este trabalho descreve a aplicação de quatro atividades junto de dois cursos de formandos em situação de vulnerabilidade profissional, que fazem parte de uma *toolbox* desenvolvida no âmbito do Projeto *Live2Work*. Todas as atividades aqui apresentadas são propostas práticas para grupos diversos de pessoas com necessidades semelhantes. Através delas podemos constatar que este projeto pode ser aplicado, com sucesso, a diferentes faixas etárias, apesar dos seus destinatários iniciais serem os jovens adultos e adultos dos 18 aos 30 anos de idade. Além disso, as atividades constituem-se como um conjunto de propostas bem organizado e relevante, cuja aplicação pode ser feita de forma imediata, seguindo as instruções respetivas. Por exemplo, a atividade “Passos para identificar possibilidades de carreira”, demonstra que algumas das atividades podem ser aplicadas sem sofrer qualquer adaptação. No entanto, também está prevista a sua utilização flexível e adaptável. Isto é, as atividades podem ser utilizadas em qualquer etapa do percurso do participante, pela ordem que o profissional considerar mais adequada, e adaptadas de diversas formas consoante o público-alvo e as suas características e necessidades. Por exemplo, a atividade “Os meus valores - jogo de cartas” foi aplicada no curso A, cujos formandos já se encontravam no final do seu percurso formativo, mas também aplicado no curso B, cujos formandos estavam a iniciar o seu percurso. Em ambos os casos a mesma atividade foi utilizada com propósitos ligeiramente distintos: criar ligações entre o grupo através da partilha e fomentar o querer alcançar um maior número de objetivos. Outra das suas características é que estas ferramentas são de fácil acesso e têm baixo custo de implementação. Por exemplo, a atividade “A Árvore de competências” pode ser feita com alguns materiais de custos muito reduzidos, que incluem marcadores e cartolinas, e que habitualmente já existem nos centros de educação e formação.

Para investigações futuras sugere-se que se apliquem as atividades do projeto ao longo do tempo, com diferentes cursos, e com recurso a instrumentos qualitativos e quantitativos de avaliação de processo e resultados da intervenção. O desenvolvimento de um projeto de vida/carreira ajuda a pessoa na construção ou reorientação da sua carreira, permitindo-lhe a realização de tomadas de decisão mais conscientes e informadas em relação ao seu futuro. Deste modo, considera-se que este projeto e os seus *outputs* se constituem como uma metodologia de trabalho que apoia os profissionais que atuam junto deste tipo de população a dinamizarem diferentes temáticas relacionadas com a construção de projetos de vida saudáveis e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

Black, T., Blumenthal, J., Lassiter, J., Smith, W., Tish, S. & Muccino, G. (2006). *The pursuit of happiness*. Estados Unidos: Columbia Pictures Industries

Live2Work (2018). *Manual de enquadramento conceptual*. Manuscrito em preparação. Moreira, C. J. M., Cameira, A., Antunes, A., Jesus, F., Costa, S. A., Vieira, I. M., Fragoeiro, A., et al. (2015). *Manual de Procedimentos Centro de Educação, Formação e Certificação*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

SCML (n.d.). MISSÃO E VALORES. Disponível em: http://www.scml.pt/pt-PT/scml/missao_e_valores/

SCML (2013). *Ata da 64ª Sessão Ordinária da mesa da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia Lisboa

SCML-CEFC (2016). *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Lisboa: Centro de Educação, Formação e Certificação Santa Casa da Misericórdia Lisboa

UMA REFLEXÃO SOBRE A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO

A REFLECTION ON THE INSERTION OF THE PERSON WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE WORLD OF WORK

Ana Cristina Carvalho, FAETEC/UFF-CMPDI; UERJ/UFF-CMPDI

Ediclea Mascarenhas Fernandes, FAETEC/UFF-CMPDI; UERJ/UFF –CMPDI

RESUMO

Acompanhando o processo de inclusão laboral de pessoas com deficiência intelectual, identificamos muitas dificuldades a serem enfrentadas, em particular a inserção no mundo do trabalho. Ainda permanece uma série de preconceitos e desconhecimento quanto às potencialidades destas pessoas. Nesta comunicação é discutida a transição para vida adulta de pessoas com Deficiência Intelectual e a importância de um Plano Individual de Transição (PIT) que possa orientar profissionais nesse processo. O objetivo deste estudo foi estruturar um modelo de PIT, para alunos com deficiência intelectual, com vista à inclusão laboral. A metodologia aplicada utilizou-se de aspectos das pesquisas qualitativa e quantitativa. Concluiu-se que o PIT é um instrumento que favorece o despertar vocacional, introduzindo rotinas laborais. Um programa eficaz de inclusão laboral para pessoas com deficiência intelectual deve iniciar-se na escola, baseando-se num processo que inclua currículos diferenciados, capacidades individuais e potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave – Deficiência intelectual; Transição pós-escolar; Inclusão laboral

129

ABSTRACT

Accompanying the process of labor inclusion of people with intellectual disabilities, we identified that there are still many difficulties to be faced, especially the insertion in the world of work. There is still a series of preconceptions and lack of knowledge about their potentialities. This communication discussed the transition to adulthood of people with intellectual disability and the importance of an Individual Transition Plan (PIT) that can guide professionals in this process. The objective of this study was to structure a PIT model for students with intellectual disabilities, with a view to inclusion in the workplace. The applied methodology used aspects of qualitative and quantitative research. It was observed that PIT is an instrument that favors the vocational awakening, which introduces labor routines. An effective inclusion program for people with intellectual disabilities should start at school based on a process that includes differentiated curriculum, individual skills and the potentialities of the individuals involved.

Keywords – Intellectual Disability; Post-school transition; Labor inclusion

INTRODUÇÃO

Ao atuar com alunos com deficiência intelectual numa rede de ensino voltada para a Educação Profissional, numa Escola Especial, identificamos um grande desconhecimento quanto ao

potencial destas pessoas para o mundo do trabalho.

Este desconhecimento não se refere somente à sociedade leiga, mas constitui-se, também, uma aporia na formação de alguns educadores e profissionais especializados. Observámos uma série de preconceitos e desconhecimento quanto às potencialidades de jovens e adultos com deficiência intelectual. Motivo pelo qual esta pesquisa se dispôs a pensar, estruturar e colocar em prática um modelo para a aplicação de um plano individualizado de transição, com propostas que auxiliem a comunidade escolar a desenvolver ações focadas em competências técnicas para pessoas com deficiência intelectual.

Nosso objeto de estudo focou-se no processo de transição para a vida adulta da pessoa com deficiência intelectual, partindo da hipótese de que o Plano Individual de Transição - PIT poderia ser um instrumento facilitador na superação das dificuldades vividas no processo de transição escola-mundo do trabalho de pessoas com deficiência, em especial com deficiência intelectual. Hipótese esta que confirmamos ao final da pesquisa, ao constatarmos que, no contexto escolar, o PIT facilita a preparação e adequação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com este alunado e suas respectivas famílias, na busca da autonomia e qualidade de vida para seus filhos/irmãos, corroborando para o sucesso no ingresso no mercado de trabalho.

A desqualificação imposta pelo imaginário social em relação à deficiência amplia-se quando falamos na área intelectual, onde a visão de incapacidade e inoperância ainda predomina. Durante muito tempo, essa parcela da população ocupou, na sociedade, um lugar de descrédito, descaso e preconceito, deixando raízes profundas na cultura da nossa sociedade e nas relações pessoais e de trabalho, como coloca Tavares (2016):

Podemos dizer, que o maior óbice de incluir a pessoa com deficiência no mercado formal de trabalho é o preconceito arraigado na sociedade, muitas vezes mascarado por práticas paternalistas. Cabe ressaltar que é este o principal instrumento formador da teia que exclui o deficiente do mercado de trabalho, portanto, ...respaldar a importância de uma Teia ao avesso, no qual juntamente com os Órgãos Públicos, instituições e adeptos da causa, vem somar, para que possa haver uma mudança efetiva no quadro que hoje se apresenta (p.49).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao discorrermos sobre a história percebemos o quanto fomos ensinados a entender o tempo de forma linear, a ter uma visão contínua da história, onde tudo está determinado, tudo será sempre desta forma, não mudará a não ser dentro de um processo contínuo, gradativo. Mas ao falamos da história da educação, em específico da educação especial, precisamos buscar os fatos e entender cada estágio dentro do seu contexto histórico e da organização sociopolítica e econômica da sociedade. Existem processos institucionais de decisões, que tomamos como verdades, mas são processos dinâmicos, que se modificam com o tempo. Vários fatores de ordem social, política, econômica, judicial e humanitária influenciaram a ocorrência de mudanças históricas, oriundas de movimentos sociais e políticos, de âmbito (macro) mundial e (micro) locais.

Ao longo da história, foram muitas e diversificadas as concepções sobre a pessoa com deficiência. Elas caracterizam-se por serem um reflexo dos valores estabelecidos pelos sistemas sociais vigentes em cada época. Faz-se importante salientar que todo esse processo histórico não é unidimensional, os movimentos não necessariamente se caracterizam pela ruptura total de movimentos anteriores, mas que em alguns momentos coexistiram e talvez ainda coexistam.

Fernandes & Orrico (2012), ao descreverem registros históricos, pontuam que a sociedade não lida com a diferença de forma única, mas com variações que vão do acolhimento à exclusão, não sendo possível reduzir todo o discurso histórico numa única conduta, e que o fato de hoje termos avanços científicos consideráveis não significa que sejamos menos excludentes.

Muitos avanços foram registrados criando possibilidades de participação e protagonismo pelas pessoas com deficiência, incluindo nas políticas públicas que lhes dizem respeito. Mas ainda há um longo caminho a ser trilhado para que se construa uma sociedade inclusiva. Segundo Aranha (2001), o ideal de perfeição em saúde e beleza do ser humano encontra suas raízes em lugares longínquos na história da humanidade. Localidades díspares separadas por oceanos e continentes, povos de diferentes culturas passaram para as gerações seguintes o culto da perfeição física e mental.

A Inclusão pressupõe, assim, uma participação plena das pessoas com deficiência, numa estrutura em que os valores e práticas sejam apresentados oportunizando a participação de todos, com suas características, interesses, objetivos e direitos, combatendo atitudes discriminatórias, propiciando comunidades abertas e solidárias, construindo assim uma sociedade inclusiva.

Quando falamos em pessoas com deficiência, é importante também analisar as políticas públicas que atendem a este segmento. E, para começar, nada melhor do que citar o lema que as organizações de pessoas com deficiência adotaram, “*Nada sobre nós, sem nós*”. Ao pensar nesta proposição temos que refletir sobre as barreiras que foram e ainda são impostas a esse segmento populacional, principalmente quando focamos a inclusão laboral. *O Artigo 6º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC* – proclama que o direito ao trabalho é o direito que toda a pessoa tem a sustentar-se por meio do seu trabalho. Ele não garante apenas um emprego em qualquer tipo de atividade, mas em atividades de sua livre escolha.

Discutir políticas públicas é discutir direitos e nada melhor para isso do que conhecê-los para que sejam efetivados e respeitados. Tendo como apoio a fala de Teixeira (2002, p.2): “elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem”.

Políticas e ações devem ter como foco o exercício da cidadania, ressaltando que falar em inclusão é constatar a exclusão com a qual convivemos no nosso cotidiano. Precisamos incluir porque fazemos parte de uma sociedade excludente, principalmente dentro do contexto do mundo do trabalho. Precisamos humanizar e usar da empatia para dar ações práticas às formulações que estão na teoria. Antes de tudo, precisamos conhecer e compreender a pessoa com deficiência intelectual, ou seja, ao reconhecer os direitos das pessoas com deficiência é necessário conhecer também suas capacidades, pois de pouco vale o direito se não existe a real possibilidade de exercê-lo. Em suma, não podemos falar e fazer políticas públicas sem:

- O protagonismo dos sujeitos que beneficiarão com a sua implementação;
- Um conhecimento profundo da causa;
- Disponibilização de recursos e verbas.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A terminologia que é agora conhecida como deficiência intelectual tem variado historicamente. Atualmente, o Brasil adota a terminologia da Association on Intellectual and Developmental

Disabilities (AAIDD), bem como suas respectivas recomendações para a conceituação de pessoas com deficiência intelectual. Este conceito tem respaldado os estudos científicos, as políticas públicas e legislações:

Deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento **intelectual** (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) e no comportamento **adaptativo**, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010).

O período de transição da adolescência para a fase adulta é um estágio da vida crítico para todos os indivíduos, pois traz muitas mudanças que afetam a vida cotidiana de pessoas jovens e suas famílias, tornando-se uma época estressante. Os jovens adultos normalmente vão para a faculdade ou entram no mercado de trabalho. Entretanto, para jovens adultos com deficiência intelectual, as opções após a escola são frequentemente muito mais limitadas. É importante avaliar que uma transição bem ou mal sucedida pode minimizar ou maximizar esse estresse.

É neste processo de transição para a vida adulta, voltado para pessoas com deficiência intelectual, que a escola representa um papel muito importante, quando tem como compromisso o desenvolvimento de competências de autonomia, pessoal, social e formação para o mundo do trabalho.

O PIT, quando implementado no campo da TVA, tem como meta um plano de carreira e um projeto de vida, estabelecendo uma ligação entre a escola e o mercado laboral, potenciando a formação profissional de jovens com deficiência, construindo uma resposta educacional adequada às necessidades e capacidades destes jovens, minimizando, por um lado, as barreiras na sua aprendizagem e na sua participação social e, por outro, propiciando o seu desenvolvimento profissional, facilitando a sua autonomia pessoal e melhorando a sua qualidade de vida.

Quando pensamos no PIT identificamos as seguintes fases:

- A necessidade e importância de um diagnóstico dos “desejos, interesses, aspirações e competências do jovem”, assim como os da sua família;
- O envolvimento da comunidade escolar no processo de formação e qualificação do aluno;
- O estabelecimento de protocolos com as possibilidades de atividades laborais onde o aluno poderá realizar o seu estágio (de forma flexível);
- O levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho dentro de um contexto real;
- A transição para a vida pós-escolar dos alunos.

METODOLOGIA E RESULTADOS

A metodologia aplicada foi a pesquisa qualitativa e quantitativa, tendo em vista que combinar estas diferentes técnicas a tornou mais consistente. O produto da pesquisa foi desenvolvido através dos pressupostos da pesquisa participativa, tendo dois focos: o aprimoramento das técnicas dos professores na utilização do plano individual de transição, com ressignificação dos seus olhares quanto às possibilidades de inclusão laboral dos alunos com deficiência e o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência intelectual, com o intuito de atenuar as possíveis dificuldades encontradas no processo.

RESULTADOS

Para melhor análise das publicações referentes ao tema proposto neste projeto, realizamos uma revisão bibliográfica, através de busca em portais como Capes e Google Acadêmico. Foi possível perceber que a interlocução entre Deficiência Intelectual e Inclusão Laboral é tema de interesse recente e que o processo de transição para a vida adulta ainda não faz parte dos temas de interesse dos programas de pós-graduação no Brasil, sendo encontrado apenas um artigo em publicações nacionais, de 2016, com o tema deficiência intelectual e inclusão laboral. Em relação aos responsáveis de alunos com deficiência intelectual, pertencentes à escola especial lócus desta pesquisa, fica evidenciado:

- os responsáveis corroboram com a necessidade de um trabalho voltado para o processo de transição, apesar da insegurança em relação ao ingresso do aluno no mercado de trabalho;
- apesar da maioria desejar o ingresso do filho numa atividade laboral, ainda há uma insegurança e/ou desconhecimento quanto a esta possibilidade;
- a maioria dos pais não considera que seu filho esteja preparado para uma atividade laboral.

Em relação aos profissionais desta mesma unidade (13 profissionais especialistas em Educação Especial):

- os professores também consideram a habilidade de lectoescrita como o domínio essencial no processo de transição, dentro do campo pedagógico, apesar de ainda serem pouco satisfatórios os níveis de alfabetização e letramento ao final da educação básica;
- consideram o autogerenciamento e as habilidades sociais condições importantes no processo de transição;
- abonam o PIT como um instrumento válido para este processo.

DISCUSSÃO / CONCLUSÕES

Uma das questões que hoje deve ser discutida com toda a ênfase, no âmbito da educação, é como preparar estes alunos para o “pós-escola” ou como é que a escola deve se organizar na implementação dos Planos Individuais de Transição de modo a preparar estes alunos para a transição para a vida adulta?

Com base nas discussões até aqui apontadas e através de textos referenciados por autores como Soriano (2002, 2006), entre outros, constatamos que, para ser um sucesso, na transição da escola para a vida adulta é indispensável que durante a idade escolar que a escola promova, entre outros, a criação de uma equipe responsável por este período e utilize o PIT como ferramenta de auxílio. Potencialidades para a implementação do PIT nas Unidades de Ensino:

- Possuir PEI;
- Ter em seu quadro alunos jovens e adultos;
- Fazer parte de uma rede de ensino profissional;
- Predisposição do corpo docente para a utilização do PIT.

Potencialidades para a implementação do PIT nas políticas públicas:

- Aumento da população de jovens e adultos com deficiência intelectual;
- A necessidade de capacitação e acompanhamento da PcD;
- A oferta de lei de cotas para PcD no mercado de trabalho;
- O processo de envelhecimento das PcD;

- A oferta atual de cotas nos cursos de capacitação profissional.

A transição para a vida adulta dos jovens com deficiência é um processo complexo que não se compõe de uma responsabilidade única, pelo contrário, é necessária uma cooperação entre escola, família e comunidade para, no futuro, termos uma verdadeira inclusão social destes jovens, sendo três providências necessárias: adequadas políticas públicas; qualificação da pessoa com deficiência e educação da sociedade.

Precisamos discutir e esclarecer os preconceitos para chegarmos ao verdadeiro conceito sobre a pessoa com deficiência, para que as ações voltadas para este público não sejam atos de benevolência ou obrigatoriedade legal, mas o crédito nas suas competências e possibilidades reais.

Tivemos como perspectivas nesta pesquisa:

- Tornar os programas e currículos educacionais mais significativos, relevantes e adaptados para os alunos com deficiência intelectual que se encontram na fase de transição para a vida adulta;
- Implementar uma legislação que garanta a obrigatoriedade do desenvolvimento do PIT para pessoas com deficiência nas unidades de ensino;
- Prover as escolas dos recursos necessários para a implementação de um processo de formação, tanto para o corpo discente (prática) como para o docente (teórica);
- Dispor de tempo para que a família e os alunos compreendam seus desejos e os alinhem com as necessidades, levando o aluno a descobrir suas próprias competências e capacidades.

REFERÊNCIAS

AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Retirado de: <https://aidd.org/>

Aranha, M. S. (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. pp.160-173. Retirado de: http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf

Fernandes, E. M.; Orrico, H. F. (2012). *Acessibilidade e inclusão social*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Deescubra

Soriano, V. (org.). (2002). *Transição da escola para o emprego: principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Soriano, V. (2006). *Planos individuais de transição. Apoiar a transição da escola para o emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education

Tavares, F. S. (2016). A inserção da pessoa com deficiência no mercado formal de trabalho. *Revista Vox*, 1(2), 35-49. Retirado de: <http://www.fadileste.edu.br/revistavox/ojs2.4.8/index.php/revistavox/article/view/1>

Teixeira, E. C. (2002). *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*. Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia. Retirado de: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ADULTOS EM CABO VERDE: CONTEXTO HISTÓRICO E MARCOS NO BOJO DA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

THE TRAJECTORY OF THE TRAINING OF ADULT EDUCATORS IN CAPE VERDE: HISTORICAL CONTEXT AND MILESTONES IN THE FIELD OF NATIONAL EDUCATIONAL POLICY

Florenço Mendes Varela, Universidade de Cabo Verde

RESUMO

Com esta comunicação pretendemos partilhar a trajetória da formação de educadores e suas repercussões nas políticas educativas, com base na tese de Doutoramento em Educação (Varela, 2018). Cabo Verde é um dos raros países que desenvolveu uma política de educação e formação de adultos original, com uma continuidade notável, um subsistema de educação extraescolar, paralelo e equivalente ao subsistema escolar, com um currículo e um programa específico, uma carreira de educadores integrada na carreira do pessoal docente e um sistema de reconhecimento e certificação. O presente estudo propõe-se contextualizar historicamente a formação de educadores e analisar os seus resultados, utilizando o estudo de caso, com caráter essencialmente descritivo. Os resultados apontam para que a formação teve repercussões positivas, nomeadamente no desenvolvimento de conhecimentos para o exercício da profissão, na democratização do acesso à educação, na valorização da carreira profissional do Educador de Adultos e no fortalecimento do sistema educativo nacional.

Palavras-chave – Cabo Verde; Educação de adultos; Formação de educadores

135

ABSTRACT

With this communication, we intend to share the educators training trajectory and its repercussions on educational policies, based on the Doctoral Thesis on Education (Varela, 2018). Cabo Verde is one of the few countries that has developed a policy of adult education and training, with a remarkable continuity, a subsystem of adult education, parallel and equivalent to the scholar subsystem, with curriculum and specific programs, career of adult educators integrated into the primary school teacher career and a system of acknowledgement and certification.

The present study proposes to historically contextualize the adult educators training and analyze the results, using the case study, with a descriptive feature. The results show that the training had positive repercussions, namely in the development of the knowledge to act in adult education, the democratization of access to education, the valorization of the professional career of the Adult Educator and in the strengthening of the national educational system.

Keywords – Cabo Verd; Adult education; Adult educators training

EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM CABO VERDE: ABORDAGEM CONCEITUAL E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Contextualizar historicamente a formação de educadores de adultos e abordar o seu conceito permite compreender as concepções, trajetórias e práxis educativas, fornecendo contribuições pertinentes para esse entendimento. No contexto global, como refere Arroyo (2006), a literatura não apresenta parâmetros harmonizados acerca da educação e formação de adultos e a formação de educadores acontece, praticamente, à margem das atividades da formação de professores, na maior parte dos casos, sem a devida institucionalização.

A alfabetização de adultos é geralmente entendida como a capacidade de ler e escrever (UNESCO, 2014). Em Cabo Verde, a abordagem conceitual da alfabetização está associada ao pensamento de Paulo Freire. A concepção da alfabetização na perspectiva de Paulo Freire é “emancipadora” e “entendida como ato político e ato de conhecimento” (Romão & Gadotti, 2012, p. 56):

O importante, de fato, na alfabetização de adultos não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulta a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua “introdução ao mundo das letras”. E quanto mais “neutras” fizera estas classes sua “entrada” neste mundo, melhor para aquelas.

Numa perspectiva revolucionária, pelo contrário, impõe-se que os alfabetizandos percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler a estória alienante. (Freire, 1980, p. 22)

Cabo Verde teve uma visão de educação convergente com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. “A alfabetização, mais do que esses mecanismos de aprendizagem dum alfabeto” é a “tomada de consciência para podemos capacitar, para podermos ser eficientes na transformação dessa realidade” (Cabo Verde, 1979, p. 13).

Do nosso ponto de vista, é esta abordagem conceitual e contextualização histórica de Educação de Adultos que abrange todas as atividades educacionais e de treinamento para adultos, da alfabetização ao desenvolvimento profissional contínuo de médicos e engenheiros, incluindo formação para o trabalho, aquisição de línguas, educação ambiental e de saúde e extensão rural, numa perspectiva de aprendizagem ativa ao longo da vida, que deveria nortear a formação de educadores em Cabo Verde.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM CABO VERDE: TRAJETÓRIA E MARCOS NO BOJO DA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

Uma análise cuidada da política educativa caboverdiana no período pós-independência permite-nos definir cinco grandes etapas na trajetória e nos marcos da formação de educadores de adultos em Cabo Verde.

PRIMEIRA ETAPA: 1975 A 1985 – EDUCADOR VOLUNTÁRIO

Historicamente, Amílcar Cabral, líder da luta pela independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, reconheceu a educação e a formação de quadros nacionais como imperativo para a concretização de uma sociedade assente no ideário de liberdade e justiça social, mote das lutas de libertação na época (Cabral, 1974).

A preocupação de Amílcar Cabral com a formação política e ideológica traduziu-se na sua especial atenção à educação nas zonas libertadas do jugo colonial na Guiné-Bissau, anterior à libertação de Cabo Verde. Na sua clássica obra *Cartas à Guiné Bissau*, Freire (1978) argumenta sobre a importância de transformação do sistema educacional da herança colonial como um processo de descolonização das mentes ou, como referia Amílcar Cabral, de “reafricanização das mentalidades”.

Amílcar Cabral, no entanto, orgulhava-se da luta travada nos países irmanados pelos ideários de liberdade – Cabo Verde e Guiné Bissau – e, no seu discurso em outubro de 1972 na Assembleia Geral das Nações Unidas, proclamava: “Estamos orgulhosos, sim, da consciência nacional das nossas populações, da unidade do povo forjada na luta, do desabrochar simultâneo das culturas dos diversos grupos étnicos, das escolas, dos (...) milhares de adultos alfabetizados (...)” (Freire, 1978, p. 151).

De 1975 a 1985, o país, ainda virado para a luta pela reconstrução nacional, reformula, de forma gradual, o seu sistema de ensino e lança as bases para o que viria a ser a estruturação de um novo Sistema Educativo, consubstanciado numa nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro), com objetivos de política claros e orientadores de toda a ação formativa, objeto desta investigação.

É neste contexto que emerge a primeira equipa de educadores (alfabetizadores), constituído, essencialmente, por estudantes, militantes do partido, das organizações sociais e de massa, nomeadamente, a Juventude Africana Amílcar Cabral (JAAC-CV), a Organização das Mulheres de Cabo Verde (OM-CV) e as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) que, de forma voluntária, iniciaram o processo de alfabetização de massa nas zonas de residência, nos serviços, nas frentes de alta intensidade de mão-de-obra e nas empresas públicas. A abordagem, assente numa alfabetização de massa, começou a revelar algumas ineficiências.

SEGUNDA ETAPA: 1985 A 1995 – EDUCADOR CONTRATUALIZADO

É importante situar o contexto dessa segunda etapa, posto ser marcado pelo processo de globalização que afetou o mundo à escala global. Esse contexto influencia a formação de educadores e promove mudanças na política educativa nacional, a saber:

- a. A nível central, no Ministério da Educação, a Direção da Educação Extra-Escolar (DEEE), criada em 1982, é elevada à categoria de Direção Geral Educação Extra-Escolar (DGEX), organismo central, encarregue de coordenar, promover e apoiar as atividades de alfabetização e pós-alfabetização, na perspetiva de universalização da educação de base e da formação de jovens e adultos para a vida ativa.
- b. A LBSE (1990) estabelece a Educação de Adultos como uma componente do sistema e subsistema de educação extra-escolar. A Educação Básica de Adultos (EBA) é estruturada em três fases, articulando com a educação formal e a formação profissional. Programas específicos foram elaborados e certificados e o diploma de EBA é equiparado ao diploma do 6º ano de escolaridade. A aplicação dos programas é flexível, atendendo aos interesses específicos do público-alvo, às matérias de formação profissional e às capacidades locais.
- c. A abordagem educativa inspirada na proposta político-pedagógica de Paulo Freire é adaptada à realidade caboverdiana e às necessidades dos grupos-alvo, salvaguardando o princípio da mobilização e do desenvolvimento da participação dos aprendentes.

A nível das políticas e das práticas, verifica-se que houve, em certa medida, alguma rutura, pois a lógica do processo não era mais influenciada pelos ideários da libertação e reconstrução

nacional, mas sim pela “abertura” ao mundo, influência da globalização e do neoliberalismo.

TERCEIRA ETAPA: 1995 A 2005 – EDUCADOR PROFISSIONAL

Todo trabalho desenvolvido ao longo da década precedente serviu de base para estabelecer um novo quadro institucional e uma gama de atividades inovadoras. No domínio das ações inovadoras, destaca-se: a formação contínua dos educadores. O curso de formação em exercício de educadores de adultos, implementado ao abrigo da Portaria nº 91/97, de 31 de dezembro, é o marco central da formação de educadores no bojo da política educativa em Cabo Verde. De natureza essencialmente prática e profissionalizante, essa formação visa capacitar os animadores em Educação de Adultos para o em exercício da função docente na educação básica de adultos.

Um dos objetivos do Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos, além de adequar a formação dos educadores às novas exigências da educação básica, era «possibilitar, através da adequada certificação, o ingresso na carreira de educador de adultos, com o mesmo estatuto remuneratório que os professores do ensino básico”, conforme o quadro, que a seguir se apresenta:

Quadro 1: Professores profissionalizados ao abrigo dos estatutos.

Nível	Cargo	Referência
Educação Pré-Escolar	Educador de infância adjunto	7
	Educador de infância	8
	Educador de infância de primeira	9
	Educador de infância principal	10
Ensino Básico	Professor de ensino básico	6
	Professor de ensino básico de primeira	7
	Professor de ensino básico principal	8
	Professor de ensino básico superior	9
Educação Básica de Adultos	Animador em educação de adultos	6
	Animador em educação de adultos de primeira	7
	Animador em educação de adultos principal	8
	Animador em educação de adultos superior	9
Ensino Secundário	Professor de ensino secundário adjunto, Mestre de oficina qualificado, Animador de Educação Física e Desportiva e Animador de Educação Artística	7
	Professor de ensino secundário	8
	Professor de ensino secundário de primeira	9
	Professor de ensino secundário principal	19

Fonte: Decreto-Legislativo nº 2/2004. Artigo 38º, nº 2, do Estatuto do Pessoal Docente.

QUARTA ETAPA: 2005 A 2015 – EDUCADOR PARA UMA SOCIEDADE APRENDENTE

Tal como a segunda etapa da formação dos educadores de adultos (1985-1995), no início do século XXI, alguns fatores concorrem para a emergência de uma nova visão da formação de Educadores de Adultos que vão influenciar a viragem na formação de educadores de adultos e

promover novas mudanças na política educativa nacional, a saber:

- a. A nível central, no Ministério da Educação, a Direção da Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA), criada em 1998, é transformada na Direção Geral de Educação e Formação de Adultos (DGEFA).
- b. São implementados os cursos no âmbito do projeto “Formação de Adultos a Distância (Sistema ECCA) para o desenvolvimento económico de Cabo Verde e o respetivo Desenho Curricular” (2006 a 2011), em colaboração com a Radio ECCA, Fundação Canária.
- c. O curso de Pós-Graduação, destinado a educadores de adultos, contemplou ações de ensino, pesquisa, comunicação e formação contínua, entre outras. Foi implementado na modalidade a distância com apoio de atividades presenciais, no período de março de 2011 a setembro de 2013.

A abordagem teórica de Popkewitz (1997) é válida para a compreensão das transformações pelas quais passou Cabo Verde nessa década. Afirma o autor que: “... a reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais de escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições” (Popkewitz, 1997, p. 21).

QUINTA ETAPA: PÓS-2015 – EDUCADOR PARA UMA VIDA SUSTENTÁVEL

Nesta etapa, dois fatores determinantes irão contribuir para as novas medidas de políticas na Educação de Adultos:

- a. O II Fórum Nacional de Transformação de Cabo Verde (2014) que preconiza, no horizonte 2030, transformar Cabo Verde num país “moderno, competitivo com coesão social, qualidade de vida para os cidadãos e qualidade ambiental”.
- b. As Agendas da Educação pós-2015 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com realce para o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

De igual modo, esses fatores influenciam a formação de Educadores de adultos e promovem alguma mudança na política educativa, ao longo desse período, a saber:

- a. A nível central, ao abrigo do Decreto-Lei nº 55/2016, de 10 de outubro, que aprova a nova orgânica do Ministério de Educação (BO nº 57 de 10 de outubro de 2016), é criado o Serviço de Alfabetização e Educação de Adultos integrado na Direção Nacional de Educação.
- b. A nível da formação dos Educadores de Adultos, destaca-se a oportunidade de frequência de cursos de Complementação de Licenciatura em Educação Básica, presencial ou *blearning*, em distintas áreas de especialização, ao abrigo do artigo 2º da Portaria nº 11/2015, de 10 de março. O Decreto-Legislativo nº 69/2015 de 12 de dezembro (BO número 80, I série, de 12 de dezembro) aprova o novo Estatuto da Carreira do Pessoal Docente. De acordo com o artigo 29º, “o pessoal docente constituiu um corpo de funcionários especializados da Função Pública e integra o grupo de **professores profissionalizados**, com formação específica no âmbito do ensino e com carreira própria”.

Destaca-se ainda o curso de Pós-Graduação *lato sensu* para Educadores de Adultos (2012-2014), no âmbito da Rede de Cooperação Sul – Sul da CPLP no campo da Educação de Adultos.

CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão sobre a trajetória aqui descrita, vale realçar que os grandes marcos da Formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde estão em consonância com a opção política do país no campo da educação, as recomendações internacionais, em especial as seis Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos e algumas experiências relevantes.

Pode-se compreender que a trajetória da formação de educadores de Adultos passa, sucessivamente, da formação de alfabetizadores voluntários nos anos 70, da formação de alfabetizadores contratados nos anos 80 e da formação de educadores profissionalizados nos anos 90 para a formação de educadores especializados, a partir da década de 2000. Um aspeto relevante na trajetória da Educação de Adultos é o interesse, cada vez maior, pelos estudos e produção científica nas instituições de ensino superior sobre temáticas e problemáticas relacionadas com a educação e formação de adultos, em consonância com o Marco de Ação de Belém, que orienta ser necessário desenvolver materiais de aprendizagens e metodologias de ensino em programas de Educação de Adultos com qualidade, renovando os seus conteúdos e reconhecendo e diversidade e a pluralidade de interesses dos aprendentes (Brennand, et al. 2012).

Segundo Varela (2018, p. 224), “pode-se destacar, de entre outros ganhos evidenciados pelos inqueridos: 1) a democratização do acesso à Educação de Adultos; 2) a valorização da carreira profissional do Educador de Adultos; 3) o fortalecimento do sistema educativo nacional”.

Portanto, a formação de educadores de adultos teve repercussões positivas, nomeadamente: no desenvolvimento de conhecimentos para o exercício da profissão; na democratização do acesso à Educação; na valorização da carreira profissional do Educador de Adultos; no fortalecimento do sistema educativo nacional.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. (2006). *Formar educadoras e educadores de adultos*. In L. Soares (Org.). *Formação de educadores de adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO

Brennand, E. et al. (Orgs.). (2012). *Comunidades de Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida*. Paraíba: Editora da Universidade Federal de Paraíba

Decreto-Legislativo nº 69/2015 de 12 de dezembro. *Boletim Oficial de Cabo Verde*, I Série, n.º 80. Retirado de: www.minedu.gov.cv/bo_12-12-2015_80.pdf

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio. *Suplemento ao Boletim Oficial de Cabo Verde*, I Série, n.º 17. Retirado de: http://aulp.org/sites/default/files/Anexos/AULP_EnsinoSuperior_CV_Bases_Sistema_Educativo.PDF

Decreto-Lei nº 65/94 de 28 de novembro. *Boletim Oficial de Cabo Verde*, I Série, nº 39, de 28 de novembro de 1994

Cabral, A. (1974). *Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora

Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. 11.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné Bissau. Registros de uma experiência em processo*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra

Popkewitz, T. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas

Portaria nº 34/2012 de 19 de julho. *Boletim Oficial* nº 41 – I série. Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura de Cabo Verde. Retirado de: <https://kiosk.incv.cv/1.1.41.1563/>

Romão, J. E. & Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Tavares, M. R. (2014). *Formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde*. Tese Doutorado em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica

Teixeira, O. (2006). *O ensino-aprendizagem da escrita na educação básica de adultos em Cabo Verde – Concepções e métodos*. Dissertação Mestrado em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica

UNESCO (2014). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Repensando a Alfabetização*. Brasília: UNESCO

Varela, F. (2018). *Concepções, trajetórias e práxis educativa: um estudo sobre o programa de formação de educadores de adultos em Cabo Verde*. Tese Doutorado em Educação: Liderança Educacional. Lisboa: Universidade Aberta

LA EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

THE EVALUATION FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN ADULT EDUCATION

Marta S. García Rodríguez, Universidad de Oviedo

Ángeles Pascual, Universidad de Oviedo

Susana Molina, Universidad de Oviedo

RESUMEN

La evaluación es considerada como uno de los elementos curriculares esenciales en cualquier proceso de aprendizaje. El enfoque por competencias plantea cambios sustanciales en la consideración de la evaluación que debe ir más allá del mero dominio de un contenido. En consonancia con la evaluación formativa entendemos que la función principal de la evaluación es el desarrollo competencial. Este trabajo plantea como objetivo principal detectar puntos fuertes y puntos a mejorar. Se ha elaborado y aplicado un cuestionario con ítems sobre la evaluación. La muestra está integrada por 85 participantes. Los resultados señalan como puntos más fuertes que las sesiones de evaluación abordan el grado en que los estudiantes han alcanzado las diferentes competencias y el uso de la autoevaluación y coevaluación para favorecer el aprendizaje significativo y la reflexión sobre el propio aprendizaje. A mejorar el elevado número de docentes que plantean la evaluación como ejecución de la práctica.

Palabras clave – Competencias; Educación de adultos; Evaluación

142

ABSTRACT

The evaluation is considered as one of the essential curricular elements in any learning process. The competency approach raises substantial changes in the consideration of evaluation that must go beyond the mere mastery of a content. In line with the formative evaluation we understand that the main function of the evaluation is competence development. The main objective of this work is to detect strengths and points to improve. A questionnaire with items on evaluation has been developed and applied. The sample consists of 85 participants. The results point out as stronger points that the evaluation sessions address the degree to which students have reached the different competences and the use of self-assessment and co-evaluation to favor meaningful learning and reflection on their own learning. To improve the high number of teachers who propose the evaluation as execution of the practice.

Keywords – Competences; Adult training; Evaluation

INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de una investigación del grupo de investigación ZINTAC de la Universidad de Oviedo en el marco del Proyecto 2016-1-ES01-KA204-025159 ERASMUS+: “Sharing effective educational practices and systematizing a training competences programme

for employment and inclusion for vulnerable adult". En el desarrollo de dicho proyecto se aborda el tema de las competencias transversales para la búsqueda de empleo y la inclusión en grupos vulnerables analizando las buenas prácticas que se dan en centros de Educación de Adultos de España, Italia, Francia y Portugal. La evaluación es considerada como uno de los elementos curriculares esenciales en cualquier proceso de aprendizaje, siendo necesario que asuma unos determinados procedimientos para conducir a los estudiantes al desarrollo de las competencias vinculadas con sus estudios. El enfoque por competencia plantea cambios sustanciales en la consideración de la evaluación que debe pasar de evaluar contenidos a evaluar competencias, convirtiéndose a su vez en una de las competencias docentes que definen el perfil docente

PROBLEMA Y OBJETIVOS

En este trabajo nos planteamos como objetivos: analizar los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la educación de adultos en España y detectar los ámbitos de posible mejora en los procesos evaluativos para favorecer que realmente se desarrollen procesos de evaluación de competencias en el aula así como conocer si existen diferencias en estos procesos en función del género, edad y años de experiencia.

MARCO CONCEPTUAL

El mundo educativo para enfrentarse a los retos que planteaba el s. XXI propone la implementación de sistemas educacionales basados en las competencias (Rios y Herrera, 2017), en concreto desde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) se propuso impulsar en el ámbito internacional un cambio de rumbo en los sistemas educativos de los países miembros, para que enfocaran la enseñanza para lograr aprendizajes más competentes, con la convicción de que ello redundaría en un mayor desarrollo económico en estos países (Yus Ramos, Fernández Navas, Gallardo Gil, Barquín Ruiz, Sepúlveda Ruiz y Serván Núñez, 2013)

Rychen y Tiana (2004) resaltar la concepción de competencia de DESECO al definirla como un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores) así como el contexto. Es decir, se entiende que las competencias son sistemas complejos de pensamiento y actuación, que suponen la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones (Pérez Gómez, 2007, 2008). Entendida de este modo, la noción de competencia integra componentes cognitivos pero también de motivación, éticos, sociales y conductuales.

Este cambio de modelo se ha visto respaldado en nuestro país desde su primera inclusión en la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) como un elemento esencial del curriculum hasta la vigente LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013). Se asume y explicita que los diferentes elementos curriculares están al servicio del desarrollo de las competencias y así nos encontramos que las actividades, la metodología, los recursos, los contenidos se seleccionan, planifican, diseñan y se llevan al aula teniendo presente el desarrollo de las competencias en el alumnado, sin embargo esto mismo no siempre sucede con la evaluación y así nos encontramos con dos argumentos para tal afirmación, por un lado la contradicción que supone el considerar que la evaluación debería estar al servicio de las competencias y sin

embargo, lo que encontramos con más frecuencia es que los elementos curriculares están al servicio de la evaluación, especialmente desde el auge de las evaluaciones internacionales, PISA (Programme for International Student Assessment). cuando se elaboró el PISA, se abandonó la concepción holística de las competencias señalada anteriormente y se optó por un enfoque analítico, que atomiza la competencia en tantas partes como materias académicas de niveles no universitarios hay, probablemente ese enfoque analítico sea más operativo y garantiza con más facilidad que se cumplan los criterios de fiabilidad y objetividad en su corrección, pero a cambio se aleja de la evaluación de competencias para centrarse en evaluación de capacidades (Yus Ramos, Fernández Navas, Gallardo Gil, Barquín Ruiz, Sepúlveda Ruiz y Serván Núñez, 2013). El segundo obstáculo/dificultad que afecta a la evaluación señala que ha quedado relegada o marginada parcialmente de los procesos de innovación curricular y en las discusiones sobre su rol para el perfeccionamiento de las competencias.

DISEÑO METODOLÓGICO

PARTICIPANTES

Un total de 85 profesores de centros de Educación de Adultos de Asturias participaron en el estudio, el 50,6% son mujeres, el 48,2% con una edad comprendida entre los 35 y 50 años, el 45,9% con más de 50. El 41,2% tiene más de 25 años de experiencia docente, 38,8 % entre 10 y 25 años, proceden de un total de 13 centros, de los cuales 9 son CEPAS (Centros de Educación de Personas Adultas) y 4 son aulas de Educación de Adultos ubicados en los IES (Institutos de Educación Secundaria)

INSTRUMENTO

Para recoger información se ha diseñado y aplicado un cuestionario destinado a valorar diferentes aspectos de las competencias docentes en el que se incluyen ítems referidos tanto a las sesiones de evaluación que se desarrollan en el centro educativo como a la evaluación que desarrolla cada docente en particular, está compuesto por un total de 50 ítems de los cuales 9 son los que específicamente abordan aspectos de la evaluación, sigue una escala tipo Likert, además se han incluido variables de identificación y variables personales (género, edad, años de experiencia y título universitario). Se han elaborado dos versiones, una impresa y otra on-line lo que nos ha permitido enviarlos a todos los centros de Asturias que se ocupan de la Educación de Adultos.

PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios fueron administrados a través de una doble vía, el primer lugar cada uno de los miembros del equipo de investigación contactó telefónicamente con el equipo directivo de cada uno de los centros explicando brevemente el proyecto y solicitando su colaboración, después se les envió un correo con el enlace al cuestionario para que lo distribuyeran entre todo el profesorado, solo un centro prefirió responder al cuestionario en formato impreso.

ANÁLISIS DE DATOS

En relación al primer objetivo dirigido a analizar los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la educación de adultos en España y detectar los ámbitos de posible mejora se aplicó

un análisis descriptivo. En relación al segundo objetivo, conocer si existen diferencias en estos procesos en función del género, edad y años de experiencia, en primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio y posteriormente la prueba t para la comparación de muestras y ANOVAS.

RESULTADOS

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN QUE SE LLEVAN A CABO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ESPAÑA Y DETECCIÓN DE LOS ÁMBITOS DE POSIBLE MEJORA EN LOS MISMOS

A continuación, se recogen los resultados de las respuestas de los docentes a los 9 ítems que específicamente evalúan aspectos vinculados con la evaluación. Los resultados del ítem: *Planteo la evaluación como la reproducción de contenidos teóricos* se recogen en la Tabla1, destaca que el 31% de los docentes responde que *nunca* se plantea la evaluación como reproducción de contenidos y que ningún docente se lo plantea siempre.

Tabla 1: Respuestas al ítem *Planteo la evaluación como la reproducción de contenidos teóricos*.

Nunca	31%
A veces	34%
Frecuentemente	11%
Siempre	0%

145

La Tabla 2 recoge las respuestas al ítem *Para favorecer la motivación del alumnado utilizo la autoevaluación y/o la coevaluación*.

Tabla 2: Respuestas al ítem *Para favorecer la motivación del alumnado utilizo la autoevaluación y/o la coevaluación*.

Nunca	7%
A veces	40%
Frecuentemente	29%
Siempre	9%

En este caso destaca que los mayores porcentajes de respuestas están en los valores intermedios (a veces y frecuentemente).

Tabla 3: Respuestas al ítem *En las sesiones de evaluación se discute el grado en que los estudiantes han alcanzado las distintas competencias*.

Nunca	2%
A veces	35%
Frecuentemente	34%
Siempre	14%

Tabla 4: Respuestas al ítem *Planteo la evaluación como la comprobación de la articulación de conocimientos teóricos y prácticos.*

Nunca	4%
A veces	11%
Frecuentemente	46%
Siempre	24%

Tabla 5: Respuestas al ítem *El objetivo de las sesiones de evaluación es tanto el desarrollo de las competencias clave de cada estudiante como los resultados en cada una de las asignaturas.*

Nunca	2%
A veces	19%
Frecuentemente	44%
Siempre	20%

Tabla 6: Respuestas al ítem *Planteo la evaluación como una buena ejecución de la práctica.*

Nunca	1
A veces	15
Frecuentemente	47
Siempre	21

Tabla 7: Respuestas al ítem *Utilizo criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para evaluar tanto los objetivos como el grado de desempeño de las competencias.*

Nunca	1
A veces	24
Frecuentemente	32
Siempre	28

Tabla 8: Respuestas al ítem *Las sesiones de evaluación se centran básicamente en las notas obtenidas por cada estudiante en los exámenes y prácticas.*

Nunca	16
A veces	41
Frecuentemente	25
Siempre	3

Tabla 9: Respuestas al ítem *Utilizo la autoevaluación y la coevaluación para facilitar el aprendizaje significativo y la reflexión sobre el propio aprendizaje.*

Nunca	5
A veces	35
Frecuentemente	36
Siempre	9

Los resultados señalan como puntos más fuertes que en las sesiones de evaluación se abordan el grado en que los estudiantes han alcanzado las diferentes competencias y el uso de la autoevaluación y coevaluación para favorecer el aprendizaje significativo y la reflexión sobre el

propio aprendizaje, también resulta un punto fuerte el reducido porcentaje de docentes que se plantea la evaluación como la reproducción de contenidos teóricos.

ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN PROCESOS EVALUATIVOS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO, EDAD Y AÑOS DE EXPERIENCIA

Como paso previo al análisis de las posibles diferencias en los procesos de evaluación se realizó un análisis factorial exploratorio con la finalidad de agrupar los datos, este análisis indica que los nueve ítems analizados se agrupan en tres factores que conjuntamente explican el 50,9% de la varianza, el primer factor recoge información sobre la utilización de la autoevaluación y la coevaluación, el segundo lo hemos denominado evaluación de competencias y el tercero evaluación de conocimientos. Una vez obtenidos los tres factores se analizan si existen diferencias en estos factores en función del género, la edad y los años de experiencia, en el primer caso, se realizó una prueba t, para los otros un ANOVA, los resultados no muestran ninguna diferencia significativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el profesorado de educación de adultos realiza una evaluación muy acorde con el desarrollo de las competencias, utilizan la autoevaluación y la coevaluación con una función motivadora para el aprendizaje de su alumnado, las sesiones de evaluación no se centran exclusivamente en calificar al alumnado sino que abordan elementos del desarrollo de las competencias, no plantean la evaluación como una mera reproducción de los contenidos teóricos sino que plantean aspectos de transferencia a otros contextos.

Estos resultados apuntan a que en la educación de adultos se están generando modelos de buenas prácticas en evaluación que podrían trasvasarse a otras etapas educativas aunque previamente deberíamos contrastar estos resultados con información aportada por el alumnado de dichos centros.

REFERENCIAS

- Pérez Gómez, Á. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 1073-1086
- Rychen, D. S. y Tiana, A. (2004). *Developing Key Competencies in Education: some Lessons from International Experience*. Paris: Unesco
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38

Yus Ramos, R., Fernández Navas, M., Gallardo Gil, M., Barquín Ruiz, J., Sepúlveda Ruiz, M. P., Serván Núñez, M. J. (2013). La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA. *Revista de Educación*, 360, 557-576

REVISIÓN TEÓRICA SOBRE MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN PERSONAS MAYORES

THEORETICAL REVISION ON LITERACY METHODS AS AN INCLUSION STRATEGY FOR THE ELDERLY

Nazaret Martínez Heredia, Universidad de Granada

Ana Amaro Agudo, Universidad de Granada

Erika González García, Universidad de Granada

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo fundamental revisar los distintos métodos de alfabetización para personas mayores, los cuales, por diferentes circunstancias o situaciones, no han podido acceder al proceso lectoescritor a edades más tempranas. La alfabetización es la puerta de entrada a la Educación Básica y el pasaporte más importante para el aprendizaje a lo largo de la vida, la cual cada vez tiende más a materializarse, permitiendo a cada persona la capacidad de dirigir su destino en un mundo cambiante, donde los diferentes ámbitos y periodos son complementarios. A través de esta comunicación pretendemos, en una primera parte, hacer una revisión teórica de la alfabetización en España en los últimos años, y en una segunda parte analizar los diferentes métodos de alfabetización para que los mayores puedan desarrollar aquellas cualidades que por circunstancias ajenas a su voluntad no pudieron recibir en el momento más adecuado.

Palabras clave – Personas mayores; Inclusión; Alfabetización; Educación a lo largo de la vida; Envejecimiento

149

ABSTRACT

The main objective of this work is to review the different literacy methods for older persons, who, due to different circumstances or situations, have not been able to access to reading literacy at earlier ages. Literacy is the gateway to Basic Education and the most important passport for lifelong learning, allowing each person the ability to direct their destiny in a changeable world, where the different fields and periods are complementary. In this communication we try, in the first part, to do a theoretical review of literacy in Spain in the last years, and in the second part we will analyze the different methods of literacy in order that the elderly could develop those qualities that by circumstances foreign to their will could not get in the most suitable moment.

Keywords – Elderly; Inclusion; Literacy; Lifelong education; Aging

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la dimensión educativa en las personas mayores, tal y como se conoce hoy en día, es muy reciente; sienta sus bases en la I Asamblea Mundial del Envejecimiento, que desarrolla el Plan de Viena (ONU, 1982), cuyo objetivo estaba centrado en mejorar las condiciones de vida de las personas mayores. Como consecuencia y teniendo en cuenta los

cambios que se produjeron en la sociedad tanto a nivel social, político como en mayor medida demográfico (Franco, 2017), se convocó la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento en el año 2002 en Madrid. En ella se fortaleció la importancia de la educación en las personas mayores y se dio difusión al término envejecimiento activo propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002).

La educación de adultos se inicia institucionalmente con la creación de la Unesco en 1945. Se consolida en una doble vertiente: como segunda oportunidad para quienes fracasaron en el sistema educativo ordinario o para los que no pudieron asistir a la escuela, también como acción profesionalizadora, ante las exigencias laborales de la sociedad.

La problemática de adultos con bajos niveles de alfabetización ha cobrado en estos últimos años especial relevancia, sobre todo, en los países en los que dichos niveles están relacionados con el empobrecimiento de amplios sectores de la sociedad (Benítez y Borzone, 2013).

La alfabetización no se considera un problema individual sino social. Prepara a las personas para que desempeñen un papel social, cívico y económico que sobrepase los límites de la alfabetización rudimentaria, reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura (Coles, 2001).

El campo de actuaciones educativas con personas adultas se amplía, como se puede ver en la definición de adultos de la Unesco, en la Recomendación aprobada en su 19ª Conferencia General, celebrada en Nairobi en 1976 (Unesco, 1977):

La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes o sus comportamientos en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en el desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (p. 90)

La educación a lo largo de la vida cada vez tiende más a materializarse, permitiendo a cada persona la capacidad de dirigir su destino en un mundo cambiante, donde los diferentes ámbitos y periodos son complementarios. Se considera la comunidad como el espacio idóneo para el aprendizaje, aunque sólo sea por la cooperación y la solidaridad, y el ejercicio activo del civismo. La existencia de un contexto alfabetizador familiar favorece la adquisición de las habilidades prelectoras (Andrés *et al.*, 2010).

Según expone Delors (1996) el nuevo enfoque de la educación se fundamenta en cuatro ideas básicas:

- a) *Respeto Social*. Cooperar y participar con los demás. La educación evita la violencia y soluciona los conflictos. Primero se produce el descubrimiento del otro, conociéndose a sí mismo al propio tiempo. Segundo, participar en proyectos comunes. Para ello ayudan a la enseñanza de otros conocimientos, el cooperativismo, el asociacionismo, el trabajo en equipo y la participación. Cultura de tolerancia y diálogo, que conserve las tradiciones y la identidad colectiva, que fomente la fraternidad y solidaridad, que lleven a la cohesión social, sin integrismo. La educación brinda medios para formar una ciudadanía más consciente y activa, que nos permite lograr unas sociedades democráticas.
- b) *Deseo constante de conocer*. La educación proporciona instrumentos para la comprensión y para el dominio de los medios para adquirir el saber. Por este medio se puede comprender el mundo y desarrollar las capacidades profesionales y de comunicación. Al mismo tiempo proporciona el fin de disfrutar del placer de comprender, conocer y

descubrir. Al adquirir individualmente la capacidad de investigación se adquieren los medios para saber, se aumenta la curiosidad intelectual, el sentido crítico y la autonomía de juicio. La educación básica proporciona una sólida cultura general que permite a su vez la especialización posterior.

- c) *Pasar a la acción*. Hacer para influir en el entorno, para mejorarlo. La formación no se reduce a la capacitación profesional sino que se amplía hacia lograr la competencia personal, que implica la capacidad de comunicarse, trabajar en equipo, afrontar y solucionar conflictos. Los aprendizajes cobran un sentido significativo puesto que ayudan a construir y transformar el medio en el que estamos; se concibe la cultura como la capacidad para conocer y mejorar el ambiente que nos rodea.
- d) *Consolidar la entidad personal*. Lleva consigo conocerse a sí mismo y realizarse, el desarrollo global de cada persona, de su cuerpo y de su espíritu, en sus distintas manifestaciones: inteligencia, sensibilidad, responsabilidad, pensamiento autónomo y crítico, imaginación, creatividad, descubrimiento, experimentación, arte, cultura, deporte. Significa el desarrollo del ser humano, del nacimiento al fin de su vida, el conocimiento de sí mismo y en relación con los demás. La persona en toda su riqueza y complejidad. El individuo, miembro de una familia y una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños.

La educación, sin límites temporales ni espaciales, se convierte en una dimensión de la vida misma. La educación en el centro de la comunidad. En ella está implícita la familia, el mundo laboral, las instituciones culturales, los medios de comunicación... Son espacios educativos complementarios que permiten el tránsito de unos a otros. La educación es condición del desarrollo armonioso de las personas. Una buena educación básica, de calidad, con suficientes conocimientos que permitan actualizar, profundizar y enriquecer la formación para prepararse frente a los cambios, desempeña un papel determinante en la formación de actitudes: curiosidad, autonomía...

Por ello se considera importante favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura, con el fin de desarrollarnos como personas y formar parte de la sociedad en la que vivimos.

PROBLEMA Y OBJETIVOS

La UNESCO en 1985 declaró como fundamental el derecho a aprender, ya que éste constituye un reto vital para la humanidad: “El derecho a aprender es el derecho a saber leer y escribir” (p. 20) garantía por tanto de una educación a lo largo de la vida y de un envejecimiento activo de la persona mayor. La alfabetización es la puerta de entrada a la Educación Básica y el pasaporte más importante para el aprendizaje a lo largo de la vida, la cual cada vez tiende más a materializarse, permitiendo a cada persona la capacidad de dirigir su destino en un mundo cambiante, donde los diferentes ámbitos y periodos son complementarios. Aprender a leer y escribir marca un antes y un después en la vida de las personas. La lectoescritura es un pilar fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite a las personas mantenerse incluidas en la sociedad y estar activas intelectualmente.

A través de esta comunicación pretendemos, en una primera parte, hacer una revisión teórica de la alfabetización en España en los últimos años, y en una segunda parte analizar los diferentes métodos de alfabetización para que los mayores puedan desarrollar aquellas cualidades que por circunstancias ajenas a su voluntad no pudieron recibir en el momento más adecuado. La

adquisición del proceso lectoescritor es el primer paso del aprendizaje a lo largo de la vida, puente hacia la alfabetización digital y a otros ámbitos de la educación y la cultura.

REVISIÓN TEÓRICA

LA ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑA

El proceso de alfabetización español se caracteriza, en comparación con el de otros países, por la existencia de largas y periódicas interrupciones en la gradualidad de su avance y la mayor lentitud en extenderse desde las zonas urbanas a las rurales, desde las capas sociales más elevadas primero a las clases medias y después a las bajas, desde los grupos sociales más relacionados con la cultura escrita a aquellos que vivían en un mundo oral, y desde los hombres a las mujeres. El factor más inmediato de la alfabetización es la escuela primaria, siempre y cuando se entienda ésta en un sentido amplio, incluyendo todas las modalidades de escolarización, y no sólo la oficial. Como es obvio, existían, otros lugares donde aprender a leer y escribir, como es el caso de la familia, las clases de adultos o el Ejército. Estas habilidades también podían lograrse de forma autónoma, e incluso practicando el autodidactismo con otras personas (De Gabriel, 2013). En este sentido, la alfabetización es un proceso social impulsado por fuerzas y agencias externas a quienes se alfabetizan – la escuela, la familia, las iglesias, los poderes públicos, el medio laboral –, responsables de la existencia de una oferta alfabetizadora – en ocasiones de aceptación obligada –, y por la demanda individual, familiar y social para alfabetizarse. El aprendizaje es el resultado de las trayectorias personales por diferentes situaciones sociales, haciéndose posible la apropiación de la lectura y la escritura. Ya que en el contexto de la interacción se construye el acceso a la cultura escrita y se hace posible su apropiación (Marroquín, 2014). Sin embargo, hay ocasiones en las que esas mismas fuerzas y agencias actúan como elementos opuestos a dicho impulso (Viñao, 2009).

MODELOS DE ALFABETIZACIÓN

Villalba y Hernández (2000) dividen los modelos de alfabetización básicamente en dos:

- Sintéticos: van de lo simple a lo complejo, parten de la enseñanza de los fonemas y las sílabas para llegar a construcciones más complejas, como son las palabras o las oraciones.
- Analíticos: se basan en el estudio de formas más complejas, y a partir de éstas, llegar a identificar los elementos más simples del lenguaje.

Estos modelos están integrados en una cadena de metodologías, que va desde las perspectivas más antiguas a las más modernas:

- a) Método sintético puro: es un método muy antiguo; va de lo simple a lo complejo. Primero se analizan las vocales y después se analizan las consonantes. Más tarde se estudian las sílabas, como unión de dos o más letras, realizando una secuencia ordenada. Primero se trabaja con las sílabas directas, después con las inversas y por último con las mixtas. A partir de observar las posibilidades de sílabas que existen, se estudia la palabra. Así comenzamos con el ejercicio del silabeo, para pasar a la lectura oral de pequeñas frases, y finalizar con la lectura de textos sencillos.
- b) Método sintético mitigado: se centra, por un lado, en el análisis silábico y, por otro, en el análisis de las diferentes sílabas y las diferentes combinaciones hasta producir diversas palabras. Se utilizan palabras construidas en frases, se inicia el estudio de los fonemas,

vamos asociando el sonido a la letra correspondiente, y así sucesivamente las sílabas, palabras y frases. Para ver la unión del grafema con el fonema se ha tenido en cuenta el método que consiste en utilizar expresiones gestuales y cinéticas asociadas a los diferentes sonidos.

- c) Método analítico puro: aunque también podemos realizar variables. El método analítico puro o natural, global. Este parte de lo más complejo a lo más simple, el análisis comienza por la frase, más tarde por la desarticulación de la palabra, para llegar a estudiar los elementos más simples de las palabras o frases. Este método toma, como punto de partida, que la lectura tiene que resultar significativa para el adulto, por ello se plantea utilizar situaciones reales de la vida de ellos y ellas mismas.
- d) Enseñanza de la lectura a través de la propia experiencia: en este método, el docente o educador, anima a los usuarios a hablar de sus intereses y a compartir con el resto del grupo sus experiencias. A continuación el docente/educador va escribiendo en la pizarra lo que el usuario ha dicho, seguidamente les enseña a leer lo que ellos/ellas mismas han narrado. Así de esta forma nos aseguramos que los usuarios entienden lo que leen puesto que ellos mismos son los autores.
- e) Método analítico mitigado: también se denomina método de palabras generadoras, se comienza con la lectura de los elementos significativos, las palabras, a partir de aquí analizamos de qué sílabas y letras son los que componen a esa palabra, después la reconstruimos y vamos formando frases con palabras ya estudiadas.
- f) Método de alfabetización de Paulo Freire: es una aplicación del método anterior. Es importante mencionarlo por su enorme repercusión en el campo de la Pedagogía y porque es una metodología orientada hacia la alfabetización de adultos. Consiste en “Aprender a leer el mundo”. Este método tiene una gran carga política, ya que trata de enseñar a leer el mundo que nos rodea, la sociedad, la realidad en la que vivimos y somos partícipes.

Consideramos fundamental que los programas educativos y socioculturales implementados para las personas mayores, deben partir en un primer momento de las necesidades de los propios mayores, vehiculando actividades que tengan significado y sentido para ellas (Salmerón, Escarbajal y Martínez de Miguel, 2018).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo hemos realizado una revisión teórica de la alfabetización en España en los últimos años, y analizado los diferentes métodos de alfabetización para que los mayores puedan desarrollar aquellas cualidades que por circunstancias ajenas a su voluntad no pudieron recibir en el momento más adecuado.

Al poder asistir a las instituciones públicas relacionadas con mayores, en ellas nos vamos a encontrar a personas con la misma edad y con características similares, así como usuarios más jóvenes, con los que podrán intercambiar opiniones y experiencias comparando los diferentes cambios sociales producidos, originando así una intergeneracionalidad, ayudándolos de esta forma a unos a aprender de las experiencias de los mayores y a los otros a sentirse importantes y no una carga más en la sociedad.

La lectoescritura dirigida a los mayores, permite un mayor grado de autonomía. Van a ser capaces de leer y escribir una carta a sus seres queridos, escribir la lista de la compra, firmar

cualquier documento conociendo lo que están firmando, ayudar a sus nietos con los deberes... todas estas actividades cotidianas les van a ayudar a ir recobrando la confianza en sí mismos.

La alfabetización es el portón de entrada a la educación básica y el pasaporte más importante para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aprender a leer y escribir marca un antes y un después en la vida de las personas, para ello existen dos modelos de alfabetización, sintéticos (parten de la enseñanza de los fonemas y las sílabas para llegar a construcciones más complejas, como son las palabras o las oraciones) y analíticos (se basan en el estudio de formas más complejas, y a partir de éstas, llegar a identificar los elementos más simples del lenguaje). Estos modelos están integrados en una cadena de metodologías, que va desde las perspectivas más antiguas a las más modernas:

- ✓ Método sintético puro, primero se trabaja con las sílabas directas, después con las inversas y por último con las mixtas. A partir de observar las posibilidades de sílabas que existen, se estudia la palabra.
- ✓ Método sintético mitigado, se utilizan palabras construidas en frases, se inicia el estudio de los fonemas, vamos asociando el sonido a la letra correspondiente, y así sucesivamente las sílabas, palabras y frases.
- ✓ Método analítico puro, el análisis comienza por la frase, más tarde por la desarticulación de la palabra, para llegar a estudiar los elementos más simples de las palabras o frases.
- ✓ Enseñanza de la lectura a través de la propia experiencia, en este método, el docente o educador, anima a los usuarios a hablar de sus intereses y a compartir con el resto del grupo sus experiencias. A continuación el docente/educador va escribiendo en la pizarra lo que el usuario ha dicho, seguidamente les enseña a leer lo que ellos/ellas mismas han narrado. Así de esta forma nos aseguramos que los usuarios entienden lo que leen puesto que ellos mismos son los autores.
- ✓ Método analítico mitigado: también se denomina método de palabras generadoras, se comienza con la lectura de los elementos significativos, las palabras, a partir de aquí analizamos de qué sílabas y letras son los que componen a esa palabra, después la reconstruimos y vamos formando frases con palabras ya estudiadas.
- ✓ Método de alfabetización de Paulo Freire, es una aplicación del método anterior.

Consideramos fundamental que los programas educativos y socioculturales implementados para las personas mayores, deben partir en un primer momento de las necesidades de los propios mayores, vehiculando actividades que tengan significado y sentido para ellas (Salmerón, Escarbajal y Martínez de Miguel, 2018).

REFERENCIAS

Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. & García, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140

Benítez, M. E. & Borzone, A. M. (2013). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. *Revista del IICE*. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/369/346>

Coles, P. (2001). Educación básica. "Tuve un sueño...". *Fuentes-Unesco*, 137, 5-6

De Gabriel, N. (2013). El proceso de alfabetización en Galicia: un intento de explicación y comprensión. *Historia De La Educación*, 32, 289-313. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/1553147522?accountid=14542>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana

Franco, T. G. (2017). ¿Qué factores explican el comportamiento diferencial de la demografía española durante el siglo XIX? *Prisma Social*, 19, 471-502. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/2002920587?accountid=14542>

Marroquín, M. (2014). *Características de prácticas pedagógicas de alfabetización en jóvenes y adultos*. Tesis doctoral. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12283>

Moreno Martínez, P. L. & Navarro García, C. (Coords.). (2009). *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Recuperado de: http://campus.usal.es/~efora/efora_03/n3_01_editorial.pdf

ONU (1982). *Plan de acción internacional de Viena sobre envejecimiento*. Viena: Organización de Naciones Unidas

Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37(2), 74-105

Salmerón Aroca, J. A., Escarbajal De Haro, A. & Martínez De Miguel López, S. (2018). Estudio sobre una experiencia educativa con mujeres mayores en centros sociales. Implicaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense De Educación*, 29(2), 317-334. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52381>

UNESCO (1985). Recuperado de: <https://es.unesco.org/courier/febrero-1985>

UNESCO (1977). *Actas de la Conferencia General. XIX Reunión. Nairobi 1976. Recomendación de Nairobi, relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos*. Paris: Unesco

Villalba, F. & Hernández, M. (2000). ¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Centro Virtual Cervantes*, 48, 85-110. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/antología_didáctica/inmigración/villalba

Viñao, A. (2009). *La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme*. Recuperado de: http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf

UMA EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LOCAIS DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA EM MACAU

A TRAINING EXPERIENCE WITH LOCAL TEACHERS OF PORTUGUESE AS SECOND LANGUAGE IN MACAO

Mário Filipe, Universidade Aberta, CEMRI

RESUMO

O 1º Curso de Formação de Professores de Português como Língua Estrangeira (FOPPLE) – 1989-1990 – foi um importante passo na formação de docentes de Macau, de língua chinesa, para lecionar em português, no âmbito da formação de quadros locais capacitados para garantir o ensino da língua portuguesa na futura Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) e nas suas estruturas de ensino. O programa foi fruto de um protocolo do Governo de Macau com a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no antigo Departamento de Língua e Cultura Portuguesa e contemplava dois momentos de formação, em Macau e em Portugal, com o objetivo de proporcionar aos futuros docentes uma formação linguística, pedagógica e cultural bastante diversa e abrangente, que lhes permitisse a docência dos vários níveis de língua portuguesa como língua estrangeira de forma adequada ao ensino nas escolas públicas de Macau, nas escolas privadas que ofereciam a disciplina de português e noutros organismos do Governo de Macau.

Palavras-chave – Macau; Português como língua estrangeira; Formação; Capacitação

156

ABSTRACT

The 1st Training Course of Teachers of Portuguese as a Foreign Language (FOPPLE) – 1989-1990 – was an important step in the training of Chinese-speaking Macao teachers to teach in Portuguese, within the framework of the training of qualified local staff to ensure the teaching of the Portuguese language in the future Macao Special Administrative Region (MSAR) and its teaching structures.

The program was the result of a protocol established between the Government of Macau and the Faculty of Arts of the University of Lisbon, in the former Department of Portuguese Language and Culture and it had two training stages, first in Macau and then in Portugal, aiming to provide linguistic, pedagogical and cultural training that would allow trainees to teach the various levels of Portuguese as a foreign language proficiently enabling trainees to teaching in public schools in Macau, in private schools that offered Portuguese and other government bodies of Macau.

Keywords – Macau; Portuguese as foreign language; Training; Employment

INTRODUÇÃO

Tratar esta ação de formação, hoje, em 2018, não é um simples evocar de um processo formativo. É dar conta de um processo específico de integração e inclusão de cidadãos de língua chinesa na vida social e na administração do Território de Macau através da formação de quadros em língua portuguesa e, neste caso específico, da formação de quadros docentes (e da

sua empregabilidade), que tinham por missão ser os promotores e agentes do ensino da língua que, durante 450 anos, foi o veículo jurídico, político, económico e social daquele território (papel que não se esgotava no passado, mas que se iria prolongar após a transferência da administração para a República Popular da China, em 1999) da qual a população chinesa se via arredada e a quem era vedado o acesso quer a servir quer a comunicar diretamente com a administração do território, dada a barreira que a língua de uns, administração, e a de outros, administrados (outra que não a dos primeiros) constituía.

Vivia-se, à época, o chamado período de transição pós publicação a 7 de junho de 1988 da Declaração Conjunta, assinada pelos chefes de estado de Portugal e da RP China, a 13 de abril de 1987. Este período de transição, até à transferência de administração a 19 de dezembro de 1999, foi marcado pela necessidade da oficialização da língua chinesa e da formação de quadros bilingues (a política oficial deste período sempre colocou grande ênfase no bilinguismo¹ e na formação de quadros no âmbito desta orientação política). Ao mesmo tempo que se estabeleceram programas de formação de quadros em língua portuguesa, estabeleceram-se igualmente programas de formação de quadros em língua chinesa, os primeiros incluindo períodos de formação em Portugal (Lisboa) e os segundos incluindo períodos de formação na RP China, em Pequim. A situação linguística de Macau criava esta dupla necessidade já que, no Território², a língua materna³ da população chinesa de Macau não era a língua oficial da República Popular da China e os falantes de língua portuguesa do Território eram predominantemente os portugueses chegados de Portugal, a maioria ligada à Administração Pública e à comunidade macaense, que fala português como língua materna (também ela muito representada nos quadros da administração do território), sendo a situação dos falantes de língua portuguesa entre os residentes chineses de Macau, no seu conjunto, pouco numerosa e, por regra, como língua estrangeira/segunda.

ENQUADRAMENTO

Para melhor entendimento e justificação desta necessidade de formação de professores locais de língua portuguesa⁴ é preciso ter presente o período histórico em que ocorreu e o curto período que restava à administração do território para concretizar os objetivos expressos na Declaração Conjunta e os objetivos políticos que em Pequim tinham sido traçados para a futura Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) no quadro do seu papel nas relações que a República Popular da China tinha planeado para com os países de língua portuguesa e não apenas para com Portugal. Neste contexto, cabia à administração portuguesa do território de Macau aí garantir as bases para a sustentabilidade da promoção e ensino da língua portuguesa.

¹ A noção de bilinguismo, no entendimento dos líderes políticos da época, e assumida pelos governos de Portugal e da China, é uma acessão puramente política, não correspondendo necessariamente a uma realidade sociolinguística.

² Território, neste contexto, deve ser assumido como “território de Macau” tal como, à época, Portugal era localmente designado como “República”.

³ E continua a não ser. Mas é hoje língua usada na atividade comercial/turística e aprendida na generalidade das escolas, privadas, oficiais, incluindo a Escola Portuguesa de Macau, o que não quer dizer que seja, generalizadamente, língua veicular de ensino.

⁴ A necessidade urgente de formação de quadros bilingues abrangeu toda a Administração Pública de Macau e não apenas os professores, pois o período de transição tornou imperiosa a formação de quadros técnicos superiores locais de língua chinesa com necessidades de aprendizagem da língua portuguesa, a língua em que toda a administração pública funcionava.

É assim, neste quadro político e social, que se apresenta a necessidade de:

- a) Proporcionar melhores condições para o ensino do português como língua estrangeira, através de formação de agentes de ensino com habilitação adequada para os níveis de iniciação;
- b) Formar quadros locais bilingues que assegurem a lecionação do português aos níveis de iniciação nas escolas oficiais e particulares de língua veicular chinesa. (Art. 1º do Decreto-Lei nº 58/89/M)

Criado pelo Decreto-Lei nº 58/89/M de 11 de setembro e retificado no ano seguinte pelo Decreto-Lei nº 57/90/M de 17 de setembro, o FOPPLE foi criado porque o então governo de Macau considerou que:

“ensino e a difusão da língua e cultura portuguesas no território de Macau constituem medidas de política educativa que urge desenvolver dentro de parâmetros que possibilitem uma maior eficácia do sistema atual, através da criação de melhores condições de aprendizagem que corresponda às expectativas da procura atual e futura.”

e ainda que:

“o número de docentes com formação adequada ao ensino da língua portuguesa como língua estrangeira é manifestamente insuficiente para assegurar o serviço letivo que tem vindo a ser prestado quer nos estabelecimentos de ensino oficial luso-chinês, quer nas escolas particulares ou nos cursos de difusão da língua dirigidas à população adulta.”

Sendo, por isso, necessária

“a formação adequada de agentes de ensino bilingues, para os diferentes níveis de aprendizagem do português como língua estrangeira e a sua integração nos quadros do território, têm uma importância determinante na prossecução de uma política de progressiva melhoria da qualidade do serviço a prestar e de garantia da sua continuidade nos tempos futuros.” (Decreto-Lei nº 58/89/M).

O conjunto das formações desenvolvidas respondiam, simultaneamente:

- a) À necessidade resultante de um processo de transferência de soberania;
- b) À aplicação de uma política educativa com impacto direto no futuro de uma das línguas oficiais;
- c) À necessidade de fornecer um instrumento fundamental para a implementação de um planeamento linguístico consubstanciado numa política de língua para a difusão de uma das duas línguas oficiais do território a partir de finais de 1999, contribuindo desta forma para a igualdade de oportunidades de todos os cidadãos participarem no exercício de uma cidadania ativa;
- d) A uma resposta à necessidade real de colmatar um *deficit* de docentes de língua portuguesa e, através desta via, contribuir não só para a sustentabilidade do sistema no que respeita ao ensino da língua portuguesa, mas, mais importante, uma política de inclusão de professores de Macau, de língua chinesa, como professores de português como língua estrangeira, com a mais-valia de serem professores bilingues na língua do aprendente e na língua de aprendizagem.

METODOLOGIA

O processo de recrutamento dos participantes nestes cursos também foi inovador. Ser falante das duas línguas (cantonense e português) era uma condição muito importante. Onde conseguir candidatos adequados a esta formação? O Centro de Difusão de Língua Portuguesa – CDLP

encontrou muitos dos candidatos dentro do seu espaço de ação. Aos alunos e ex alunos que já tinham terminado com um bom nível de proficiência o último nível de aprendizagem (Grau III) foi-lhes proposto o desafio de formação em ensino da língua portuguesa e esse desafio foi aceite por muitos deles, no quadro do previsto na legislação já mencionada.

Passaram então a seguir o programa estabelecido com vista à sua capacitação para o ensino de português como língua estrangeira e aulas aprofundadas de língua portuguesa no Instituto Português do Oriente (IPOR), por acordo com a Direção dos Serviços de Educação de Macau (DSE) e, passada esta fase, um período no então Departamento de Língua e Cultura Portuguesas (DLCP), da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Assim,

- I. A 1ª fase do FOPPLE tinha a duração de dois anos.
- II. O primeiro ano compreendia:
 - a) Um curso intensivo de português com a duração de 100 horas, organizado pela Direção dos Serviços de Educação;
 - b) Um curso com a duração de três trimestres a realizar no Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- III. O segundo ano compreendia um estágio pedagógico com a duração de um ano letivo em Macau, organizado pela Direção dos Serviços de Educação (Art. 2º do Decreto-Lei nº 58/89/M).

Em Portugal a formação foi não só de aprofundamento linguístico em ambiente de imersão e contacto com falantes de língua materna portuguesa, mas foi também de ordem cultural e social. O programa incluía atividades extramuros, visitas a monumentos, cidades, espetáculos diversos, apontamentos históricos, gastronómicos, de contacto com a realidade portuguesa e dos portugueses fora do ambiente da Universidade.

Realizaram-se assim muitas viagens a cidades e regiões do país, de norte a sul, litoral e interior. Os formandos que concluíram com sucesso a formação foram, depois, integrados no quadro docente da DSE e distribuídos pelas escolas do ensino primário luso-chinês. Quando o Centro de Difusão da Língua Portuguesa passou a designar-se Centro de Difusão de Línguas, para poder abarcar o ensino da nova língua oficial, formandos destes cursos foram também integrados neste Centro e passaram a também a lecionar nas escolas privadas de Macau, pagos pelo Governo de Macau no âmbito de protocolos com estas escolas.

RESULTADOS

Estes cursos de formação contribuíram para cumprir os objetivos políticos e educacionais que enunciei acima. Criaram um grupo de professores bilingues que até aí não existia e responderam à falta de formação de nível superior nesta área.

No entanto, há que referir também que depois desta formação e do estágio realizado, a formação contínua destes professores foi, com o tempo, sendo descurada. Estes professores, se por um lado representam uma forma de inclusão de cidadãos de língua materna chinesa na Administração do Território de Macau como quadros superiores, por outro, foram pouco acompanhados no que respeita à necessária formação continuada.

O IPOR – Instituto Português do Oriente, em colaboração com a DSE, organizou alguns cursos de formação já neste século, e a Universidade Aberta, através do agora designado Departamento

de Humanidades, lecionou também um curso de formação em cooperação com a Direção dos Serviços de Educação do Governo da Região Administrativa Especial de Macau, RAEM. Estas ações de formação mostraram claramente a sua utilidade e necessidade.

CONCLUSÃO

Deve realçar-se, por fim, que os melhores de entre os formados, ao longo dos anos em que esta formação funcionou, foram deixando o ensino, desafiados por outros departamentos e organismos da administração de Macau, onde a remuneração era mais atrativa. Se, por um lado, esta realidade prova que os professores formados tinham qualidade, também prova que a administração não soube valorizá-los, a nível remuneratório, enquanto professores.

REFERÊNCIAS

Cunha, A., Domingues, E. & Mota, M. (1991). O contar de uma experiência. Formação de professores de português como língua estrangeira – Cursos FOPPLE. In *Macau* (pp. 473-479). Macau: Direção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental e Instituto Português do Oriente

Decreto-Lei nº 58-59/M. (1990). Governo da Região Administrativa Especial de Macau Retirado de: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/89/37/declei58.asp>

Decreto-Lei nº 57/90/M. (1990). Governo da Região Administrativa Especial de Macau. Retirado de: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/90/38/declei57.asp?printer=1>

Osório, H. S. R. (2002). *A aprendizagem do português e o ingresso na função pública, nas décadas de 80 e 90*. Master's thesis, Universidade de Macau: Macau

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Cui Wei Xiao, & Pissarra, R. B. de A. (1991). Os resultados positivos do trabalho conjunto de professores chineses e portugueses no ensino do português. In *Português como língua estrangeira: actas: seminário internacional – 9 a 12 de maio de 1991* (pp. 423-430). Macau: Direção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental e Instituto Português do Oriente

Correia, A. C. (1995). O português na escola luso-chinesa, ensino da língua, transmissão da cultura. In *Actas, Encontro português-língua de cultura* (pp. 355-360). Macau: Instituto Português do Oriente

Silva, P. (2011). *A Língua e a Cultura Portuguesas a Oriente: análise ao caso de Macau*. Retirado de: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5879/3/A%20Lingua%20e%20a%20Cultura%20Portuguesa%20a%20Oriente_analise%20ao%20caso%20de%20Macau.pdf

EIXO 3

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA LIFELONG EDUCATION



O CURSO DE MARROQUINARIA EM MEIO DE RECLUSÃO

COURSE OF HANDCRAFTS IN PRISON

Maria do Carmo Nunes Pereira, Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, Guarda

RESUMO

A medida conjunta do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social de alargar a formação de jovens e adultos fez emergir os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) em que formadores e professores desempenham um papel importante.

O curso EFA fabrico de Marroquinaria ministrado de acordo com o referencial nacional, no Estabelecimento Prisional da Guarda, à semelhança do que acontece noutras instituições, promove a aquisição de habilitações escolares e competências profissionais com vista à inclusão dos reclusos no mercado de trabalho e na sociedade.

Tratando-se de uma população vulnerável e muitas vezes marginal, justifica-se o esforço para melhorar a sua qualidade de vida através da implementação de cursos EFA.

Foram definidos objetivos que na sua maioria têm sido atingidos. Contudo, devido às características desta população, a percentagem de indivíduos que se integram no mercado de trabalho e na sociedade ainda não é a desejável.

Palavras-chave – Educação e formação de adultos; Marginalidade; Inclusão

162

ABSTRACT

The joint-venture between the Education Ministry and the Labor and Social Solidarity Ministry that seeks to widen the training of young and adults, has resulted in the AET Courses (Adult Education and young people Training) where trainers and teachers play an important role.

The AET course on leather works delivered according to the national referential, at the Prison Guarda's Establishment, like what happens in other institutions, promotes the acquisition of professional and academic competences, seeking inmate's inclusion in the labor market and in the overall society.

Being a vulnerable population and lot of times marginal, the effort of improving their quality of life through the AET courses is justified.

The defined goals have been, most of the times, achieved. Nevertheless, due to the characteristics of this population, the percentage of individuals that ends up integrating both in the labor market and in the overall society is not yet ideal.

Keywords – Adult Education and Training; Marginality; Inclusion

INTRODUÇÃO

As constantes mutações nas diferentes esferas da sociedade contemporânea exigem a gestão de recursos humanos e mão-de-obra qualificada para enfrentar novos desafios, mas também a oportunidade de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Neste contexto, a Educação e Formação de Adultos (EFA) tem sido nos últimos anos valorizada e implementada, pois é fundamental para os indivíduos que não tiveram acesso, não puderam ou não quiseram desenvolver competências através da aprendizagem formal em idade escolar. Estes cursos, para além da escolarização, visam ainda a inserção social e profissional através da qualificação.

Neste sentido, apresenta-se o relato do curso de marroquinaria, ministrado num estabelecimento prisional com reclusos do sexo masculino.

Este curso surge como uma oportunidade de desenvolvimento e inclusão no mercado de trabalho e na sociedade desta população, muitas vezes desfavorecida e marginal.

Além da formação profissional, o curso é encarado também como uma terapia ocupacional.

Na implementação deste curso foram definidos os seguintes objetivos:

- Desenvolver competências escolares e profissionais;
- Manter os reclusos o máximo tempo possível em atividade;
- Aumentar a autoestima através da sua valorização pessoal;
- Usufruir da regalia de saírem das celas evitando os conflitos e o desânimo;
- Inculcar o cumprimento de horários e regras de convivência;
- Promover a socialização e o respeito pelos outros preparando-os para a sua inclusão no mundo do trabalho e na sociedade.

O presente artigo está estruturado em três partes distintas. Na primeira parte faz-se o enquadramento teórico, definindo conceitos como inclusão social e aprendizagem ao longo da vida. Segue-se o enquadramento legal dos cursos EFA no nosso país.

Na segunda parte descreve-se o funcionamento do curso EFAB1 – fabrico de marroquinaria, tendo em conta as características peculiares dos formandos.

Na terceira e última parte, tecem-se algumas considerações resultantes da reflexão pessoal sobre o que foi percebido ao longo destes seis anos de experiência a ministrar o curso de marroquinaria num meio de reclusão.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Faz sentido uma abordagem aos conceitos, como inclusão social e aprendizagem ao longo da vida, que, sendo conceitos mutáveis, são o cerne dos cursos EFA e têm como propósito, neste caso concreto, o desenvolvimento e inclusão da população reclusa na sociedade e no mundo do trabalho.

É fundamental cada indivíduo estar “incluído” e ter uma participação ativa na sociedade. De acordo com Christensen (2005, p. 17), “a inclusão social está baseada no acesso do indivíduo e da sua família a um conjunto de *standards* sociais sob a forma de direitos sociais.”

Podemos inferir que a inclusão social, para além de incluir a participação na sociedade, está ligada à igualdade de oportunidades.

Atualmente, o debate sobre a inclusão social tem promovido medidas no intuito de implementar programas que potenciem a inserção.

Nesta linha de pensamento, Faustino (2007, p. 93) afirma que “a aprendizagem ao longo da vida consubstancia-se nas oportunidades de educação e formação proporcionadas a uma pessoa ao longo da vida que lhe permita a aquisição, atualização e adaptação permanentes dos seus

conhecimentos, qualificações e competências (...) para a competitividade, a empregabilidade e a inclusão social, mas também para as dimensões mais gerais da cidadania e do desenvolvimento pessoal, é assim, uma linha declaradamente assumida nas orientações de política que norteiam o investimento em capital humano.” Este investimento é entendido como estratégia, uma vez que é no homem que reside a capacidade de criar conhecimento e de o aplicar na sociedade. (Comissão da Comunidade Europeia, 2000).

A aprendizagem ao longo da vida é um conceito humanista, promove uma cidadania ativa e fomenta a empregabilidade.

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

A terceira Conferência Europeia, realizada em 1972 em Tóquio, que teve por tema “A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente”, instituiu a educação permanente como responsabilidade dos estados. O relatório que a UNESCO publica no mesmo ano (Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação) é, segundo Canário (2001, p. 91), “um período marcado por iniciativas e movimentos sociais que tornaram possível articular a produção de práticas educativas inovadoras, com intenções de transformação social”.

A quarta Conferência Internacional em 1985, realizada em Paris, sobre Educação de Adultos, elige o direito a aprender como a pedra de toque da educação, instrumento do desenvolvimento económico e direito fundamental: “o reconhecimento concreto do direito de aprender é um dos maiores contributos para a resolução dos cruciais problemas da humanidade de hoje” (Ireland & Spezia, 2014, p.66).

No livro *Educação um tesouro a descobrir*, datado de 1996, Jaques Delors refere que é extremamente importante que a formação de adultos assente em quatro pilares essenciais: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Estes pilares contribuem para que a educação de adultos seja uma prática de aprendizagem ao longo da vida.

Neste contexto, Cavaco (2009) realça que o referido documento se pode considerar como o fundador de nova orientação educativa.

Em Portugal, após o 25 de Abril de 1974, ocorreram algumas transformações sociais, culturais e no campo da educação, entre elas a educação de adultos. Um diploma aprovado pela Assembleia da República, em 1976, estabelecia o acesso de todos os cidadãos à educação formal e não formal, preconizando a igualdade de direitos.

Os conhecimentos considerados fundamentais nas ações de alfabetização incidiam nos aspetos culturais, políticos e económicos, alicerçados numa educação integral.

No ano de 1986, a aprovação da Lei de bases do Sistema Educativo veio definir o ensino recorrente e a educação extraescolar como duas ofertas da educação de adultos.

No entanto, foi em 1989 que, através de fundos estruturais europeu, surge o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal, dando prioridade à área da Educação de Adultos.

No final dos anos 1990, de acordo com Cavaco (2009), as ações de alfabetização são orientadas através da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA),

destinadas fundamentalmente ao desenvolvimento de competências básicas que favoreciam a empregabilidade.

Nesta sequência, Melo (2007, p. 67) afirma que houve “a partir de 1997/1998, uma importante tentativa do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social para revitalizar e relançar a educação de adultos em Portugal. E foi com essa finalidade que estes organismos conceberam os novos cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e o desenho de estruturas que abrissem ao adulto uma espécie de “balcão único” nestas matérias, processos e modalidades de educação e formação que não obrigassem as pessoas adultas a saltar entre estruturas e processos com lógicas muito diferenciadas, mas assegurassem um processo integrado.”

A ANEFA foi a precursora da criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) que levará à consecução do projeto Iniciativa Novas Oportunidades. Este programa expande-se a partir de 2006 e a sua intervenção a nível nacional assume a responsabilidade da validação e certificação de competências.

Deste modo, a aprendizagem e a educação de adultos são fulcrais para uma mudança de paradigma necessária à aprendizagem ao longo da vida. Este conceito gera uma educação sem fronteiras, com oportunidades abertas, flexíveis e significativas para desenvolver conhecimentos e competências em adultos que, em todas as fases da vida o desejem ou necessitem. Ora, assim sendo, tem-se proporcionado a formação em diferentes contextos de aprendizagem como é o caso dos cursos ministrados em estabelecimentos prisionais.

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão da Comunidade Europeia, 2000) sublinha a valorização da aprendizagem em si mesma, independentemente das modalidades e dos contextos em que tem lugar.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

No ano letivo de 2012/2013 foi-me lançado o desafio de ministrar o curso de marroquinaria (trabalho em couro e pele) integrado no curso EFAB1 com duração de 350 horas anuais, no Estabelecimento Prisional da Guarda.

Face a este desafio fui assolada por uma dualidade de sentimentos. Por um lado, o receio de trabalhar num contexto completamente desconhecido com alunos cujo perfil eu previa complicado. Por outro, a imensa vontade de abraçar um novo projeto e uma nova realidade profissional.

Tendo vencido o receio e a incerteza aceitei ministrar o curso no referido estabelecimento prisional, mantendo parte do horário na escola a que pertenco como professora do quadro, situação que se tem mantido ao longo destes seis anos.

O curso EFAB1 de acordo com o referencial nacional é composto por quatro áreas de competências-chave: Cidadania e Empregabilidade; Tecnologias da Informação e Comunicação; Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida e a componente tecnológica – Fabrico de Marroquinaria.

Este curso promove a aquisição de habilitações escolares e competências profissionais, mais especificamente, a confeção de artesanato em pele e couro. Tal como refere Delors (1996), além da aprendizagem de uma profissão tem de se adquirir uma competência mais vasta, de modo a preparar o indivíduo para novas situações. Estas competências tornam-se mais alcançáveis se houver uma conjugação entre as atividades profissionais e o estudo.

É de salientar que, devido ao contexto em que é dado o curso, as habilitações escolares e competências profissionais de base dos formandos são muito díspares. A maior parte dos formandos nacionais não tem praticamente escolarização, enquanto os reclusos estrangeiros são bastante letrados. Motiva-os a componente profissional, mas também o interesse pela aprendizagem da língua portuguesa a frequentar este curso básico. Apesar da heterogeneidade dos grupos tem sido fácil manter os formandos motivados, pois há um constante respeito pelos seus ritmos de aprendizagem, pela sua capacidade de apreensão e pelos seus conhecimentos anteriores. De acordo com o referido na Conferência de Hamburgo “é essencial que as abordagens da educação de adultos se assentem no património, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas e que as diferentes maneiras de pôr em prática essas abordagens facilitem e estimulem a expressão de todo o cidadão” (UNESCO, 1998, p. 8).

Geralmente, apresento propostas de trabalhos com técnicas e procedimentos de diferentes graus de exigência, de modo a que os que têm mais dificuldade não se sintam frustrados e com insucesso e os que apresentam mais capacidades não se desmotivem. E, de facto, os formandos demonstram essa motivação, pois com frequência afirmam “é pena não haver marroquinaria o dia todo”. Evidentemente que esta atitude também se deve à “liberdade” sentida pela possibilidade de permanecerem fora da cela, num ambiente que permite a socialização.

Encorajo os formandos a experimentarem técnicas cada vez mais complexas para que seja notório o processo evolutivo da sua aprendizagem, levando-os a conhecerem e acreditarem no seu potencial intelectual, aumentando deste modo a sua autoestima e confiança.

Os erros são encarados como um momento de reflexão e evolução da aprendizagem e não como crítica pessoal. Estimulo a colaboração entre pares. Incentivo os formandos a valorizar e a aplicar conhecimentos anteriores, referindo que o conhecimento é cumulativo e, portanto, devem usá-lo para atingirem mais sucesso na realização dos trabalhos.

Ao longo do curso dou a possibilidade de darem sugestões sobre peças de pequena marroquinaria que podem executar. Realço com frequência a importância e o interesse de se dedicarem à atividade que estão a aprender. Talvez por esse estímulo, a maior parte dos formandos gostam de ficar com moldes em cartão das peças que executam.

Revelam satisfação quando elogiam os seus trabalhos. Gostam de se sentir úteis com a oportunidade de colarem as sapatilhas, furarem os cintos ou colocarem molas metálicas nos casacos de outros reclusos.

A matéria-prima utilizada no curso é doada por duas fábricas de marroquinaria da região norte do país ou adquirida com o resultado de pequenas vendas realizadas em eventos internos do agrupamento. Todo o equipamento necessário é propriedade da formadora ou da escola.

Apesar de neste curso ser necessário trabalhar com ferramentas consideradas potencialmente perigosas, não houve desvio de ferramentas/instrumentos, pois todos os dias os reclusos são envolvidos na conferência do material que fica guardado numa mala metálica e é levada por eles, sob a minha supervisão, até ao gabinete onde fica guardada.

Nos dias em que os reclusos estão mais depressivos dou uma palavra de ânimo e esperança.

No início do curso defini que cada formando ficaria mensalmente com uma das peças confeccionadas. A entrega das carteiras é autorizada pelo diretor do estabelecimento prisional e é do conhecimento dos guardas, pois é feita através de um pedido de autorização por escrito.

Os reclusos, geralmente, entregam com entusiasmo os seus trabalhos às suas visitas.

Ao longo destes anos têm-se feito várias exposições dos trabalhos em diferentes locais públicos: estabelecimento prisional, escola a que pertence, escola sede do agrupamento, centro comercial “La Vie”.

No âmbito do curso têm sido também realizados trabalhos para eventos promovidos pela Associação Cultural Recreativa e Desportiva do Estabelecimento Prisional da Guarda, Sindicato Nacional do Corpo dos Guardas Prisionais e ainda pela Câmara Municipal.

REFLEXÃO FINAL

Estou convicta de que a implementação dos cursos EFA no estabelecimento prisional proporciona uma melhoria da qualidade de vida dos reclusos. Havendo a expectativa de que melhore também fora do meio prisional, uma vez que de acordo com Carneiro (2001, p.19), “a vida é, toda ela, um tempo propício para a Educação e não apenas uma fase inicial e restrita do tempo biológico da vida humana, mas que a vida é ela própria tema e matriz sobre a qual se fundamenta essa aprendizagem ao longo da vida. Isto é, aprender não apenas durante a vida, mas aprender também com a vida.”

Deste modo, a Formação e Educação de Adultos em contexto prisional, para além de desenvolver competências escolares, profissionais e sociais, mantêm os reclusos em atividade, ajudando-os na superação de estados emocionais depressivos.

A exposição das peças de artesanato confeccionadas ao longo desta atividade tem contribuído para o aumento da autoestima dos formandos através da valorização dos seus trabalhos e que consequentemente se traduz numa valorização pessoal.

A frequência das aulas permite aos reclusos estarem menos tempo no espaço confinado das celas, evitando os conflitos e o desânimo.

Além disso usufruem de melhores condições temporariamente, como a claridade e a vista exterior através de janelas mais amplas da sala de aula.

O cumprimento de horários e regras de convivência prepara-os para a sua inclusão na sociedade. Estes cursos de adultos, segundo Dias (1996), dão uma nova orientação e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente.

Pelo facto de grande parte dos formandos do curso serem oriundos de países estrangeiros (Argentina, Brasil, Bulgária, Cazaquistão, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Gana, Geórgia, Inglaterra, Jugoslávia, Portugal, Roménia, São Tomé e Príncipe e Venezuela) não é possível ter conhecimento do seu percurso de vida em liberdade, pelo que não se pode mencionar a percentagem de indivíduos que se integram no mundo do trabalho e na sociedade.

Em relação aos formandos de nacionalidade portuguesa, alguns deles não concluíram o curso por terem saído em liberdade. Apesar de estarmos perante uma população marginal e por vezes recorrente, estou ciente que este curso é mais um estímulo para a sua reinserção profissional e social.

REFERÊNCIAS:

Agência Nacional para a Qualificação. (2007). *Cursos de educação e formação de adultos – nível secundário. Orientação para a ação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Retirado de: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/i007709%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/i007709%20(3).pdf)

Assembleia da República. (1996). *Lei nº 46/86 – Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10; Lei nº 46/86 – Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10 ...* Retirado de: https://dre.pt/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=jeN5ml7c

Barros, R. (2013). A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): Um marco na europeização da agenda pública do sector. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 59-86. Retirado de: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2984/2404>

Canário, R. (2001). Adultos: da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 85-100

Canário, R. (2003). A Aprendizagem ao longo da Vida: análise crítica de um conceito e de uma política, em Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto Editora, pp. 189-205

Canário, R. (2013). *Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?*. Retirado de: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/28549-109046-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/28549-109046-1-PB%20(1).pdf)

Carneiro, R. (Coord.). (2000). *Aprender e Trabalhar no Século XXI: Tendências e Desafios*. Lisboa: DGEFP/MTS

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34. Retirado de: <http://sissifo.fpce.ul.pt>

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*, Lisboa: Educa e UI&DCE

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Documento de trabalho dos serviços da Comissão. Bruxelas: CCE. Retirado de: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade*. Bruxelas: CCE. Retirado de: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Com.%20Europ.-Aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida.pdf>

Gomes, M. (2012). *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*. Tese de doutoramento. Lisboa. Retirado de: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5485/1/tese_Doutoramento_MCG_final.pdf

Lima, L. (2001). Políticas de educação de adultos. Da (não) reforma às decisões pós reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35-1, 41-66. Retirado de: https://www.researchgate.net/profile/Licinio_Lima/publication/323858293_Politicar_de_educacao_de_adultos_da_nao_reforma_as_decisoas_politicar_pos-reformistas/links/5ab01333a6fdcc1bc0be0f4c/Politicar-de-educacao-de-adultos-da-nao-reformar-as-decisoas-politicar-pos-reformistas.pdf

Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. em Rui Canário e Belmiro Cabrita (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*, Lisboa: Educa, pp. 31-60

Lindeza, P. (2009). *Da Educação de Adultos à Educação e Formação de Adultos o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal*. Tese de Mestrado. Lisboa. Retirado de: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1181/Dissertacao_Paula_Lindeza.pdf?sequence=1

Melo, A., Lima, L. C. & Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: ANEFA. Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12219/1/Novas%20Pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adultos%20-%20O%20Contexto%20Internacional%20e%20a%20Situa%C3%A7%C3%A3o%20Portuguesa.pdf>

Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências e Tecnologia. Retirado de: https://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires_2002.pdf

Silvestre, C. A. S. (2013). *Educação e formação de adultos e idosos, uma nova oportunidade* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget

Ireland, T. & Spezia, C. (Orgs) (2014). *IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO (representação no Brasil). Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TALLERES PARA LA CUALIFICACIÓN Y EL EMPLEO. UNA EXPERIENCIA EN FORMACIÓN PROFESIONAL

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF WORKSHOPS FOR QUALIFICATION AND EMPLOYMENT. AN EXPERIENCE IN PROFESSIONAL TRAINING

António Fabrejat Pitarch, Escuelas de Artesanos – Valencia

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia

RESUMEN

En esta comunicación se presenta el diseño y desarrollo de diferentes seminarios y talleres para la búsqueda de empleo implementando estrategias de trabajo en equipo. Asumimos que las instituciones educativas tienen que acercar al *alumnado en formación* al mundo empresarial dotándoles de herramientas para la búsqueda de empleo 2.0. Pretendemos los siguientes objetivos: fomentar el desarrollo de habilidades y potencialidades de los alumnos para que puedan gestionar su propia carrera profesional; Mejorar el perfil profesional del alumnado y sus oportunidades de inserción laboral; Promover la reflexión del alumnado sobre sus propias capacidades y expectativas; y, conocer las diferentes opciones formativas y la situación del mercado laboral en España. Todo ello desde un planteamiento de *escuela inclusiva*.

Palabras clave – Empleabilidad; Formación Profesional; Inserción Sociolaboral

170

ABSTRACT

In this communication, the design and development of different seminars and workshops for job search are presented, implementing teamwork strategies. We assume that educational institutions have to bring students in training to the business world providing them with tools for job search 2.0. We intend the following objectives: to encourage the development of skills and potential of the students so that they can manage their own professional career; Improve the professional profile of students and their opportunities for employment; Promote student reflection on their own abilities and expectations; and, to know the different training options and the situation of the labor market in Spain. All from an inclusive school approach.

Keywords – Employability; Professional Training; Socio-labor insertion

INTRODUCCIÓN

Nos situamos ante un grupo de alumnos bastante heterogéneo, de características complejas donde existe diversidad de ritmos de aprendizaje y con carencias de hábitos de estudio importantes. Nuestra aportación se concreta en una propuesta metodológica basada en el desarrollo competencial del alumnado lo que supone un elemento clave en la implementación del Currículum en Formación Profesional (FP). Optamos por plantear una metodología de corte sociocultural, activa, participativa y dialógica (Bruner, 1997; Mercer, 1997; Arnaiz, 2003 y Wells, 2003) que nos permita conseguir los objetivos formulados. Nuestro trabajo sigue abierto y en

proceso de realización. Será la propia acción y reflexión la que irá orientando y trazando las directrices a seguir.

PROBLEMA Y OBJETIVOS

Desde la asignatura de *Formación y Orientación Laboral* nos planteamos el siguiente problema: ¿Cómo orientar al alumnado para conocer los diferentes itinerarios formativos que pueden cursar y además, facilitar la transición hacia el mundo laboral?

Planteado el problema formulamos los siguientes objetivos:

- Fomentar el desarrollo de habilidades y potencialidades de los alumnos para que puedan gestionar su propia carrera profesional.
- Mejorar el perfil profesional del alumnado y sus oportunidades de inserción laboral.
- Promover la reflexión del alumno sobre sus propias capacidades y expectativas.
- Conocer las diferentes opciones formativas y la situación del mercado laboral en España.

REFERENCIAS TEÓRICAS DE LA EXPERIENCIA

Asumimos un planteamiento de *escuela inclusiva* que desarrolla un modelo que permite ofertar una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, de género, físicas o cognitivas (Arnaiz, 2003).

Las características del alumnado del Ciclo Formativo de Grado Medio de Instalaciones Eléctricas y Automáticas son: baja autoestima académica causada por bajos rendimientos escolares en etapas anteriores; escasos hábitos de lectoescritura; falta de atención y carencia de técnicas y hábitos de estudio.

Optamos por plantear una metodología de corte sociocultural, activa, participativa y dialógica (Bruner, 1997; Mercer, 1997; Arnaiz, 2003 y Wells, 2003) que facilite la consecución de los objetivos formulados. Nuestro trabajo sigue abierto y en proceso de realización. Será la propia acción y reflexión la que irá orientando y trazando las directrices a seguir.

DISEÑO METODOLÓGICO

El enfoque metodológico de corte sociocultural (Bruner, 1997; Mercer, 1997) nos permite conseguir los objetivos formulados anteriormente. Metodología participativa que intenta crear un espacio abierto, flexible y práctico facilitando que el grupo dialogue, reflexione y analice su propia realidad. Desde este planteamiento buscamos implicar al alumnado de forma individual y colectiva. El diseño de talleres como estrategia operativa ha permitido adquirir los conocimientos a través de un proceso de acción-reflexión. El alumnado indaga, analiza, selecciona y utiliza la información existente a través de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) para realizar las actividades prácticas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Este trabajo se ha llevado a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia durante el curso académico 2017-2018. En concreto en el Ciclo Formativo de Grado Medio “Instalaciones Eléctricas y Automáticas” en la asignatura Formación y Orientación Laboral.

A continuación, presentamos el mapa de talleres y actividades realizadas (figura 1).

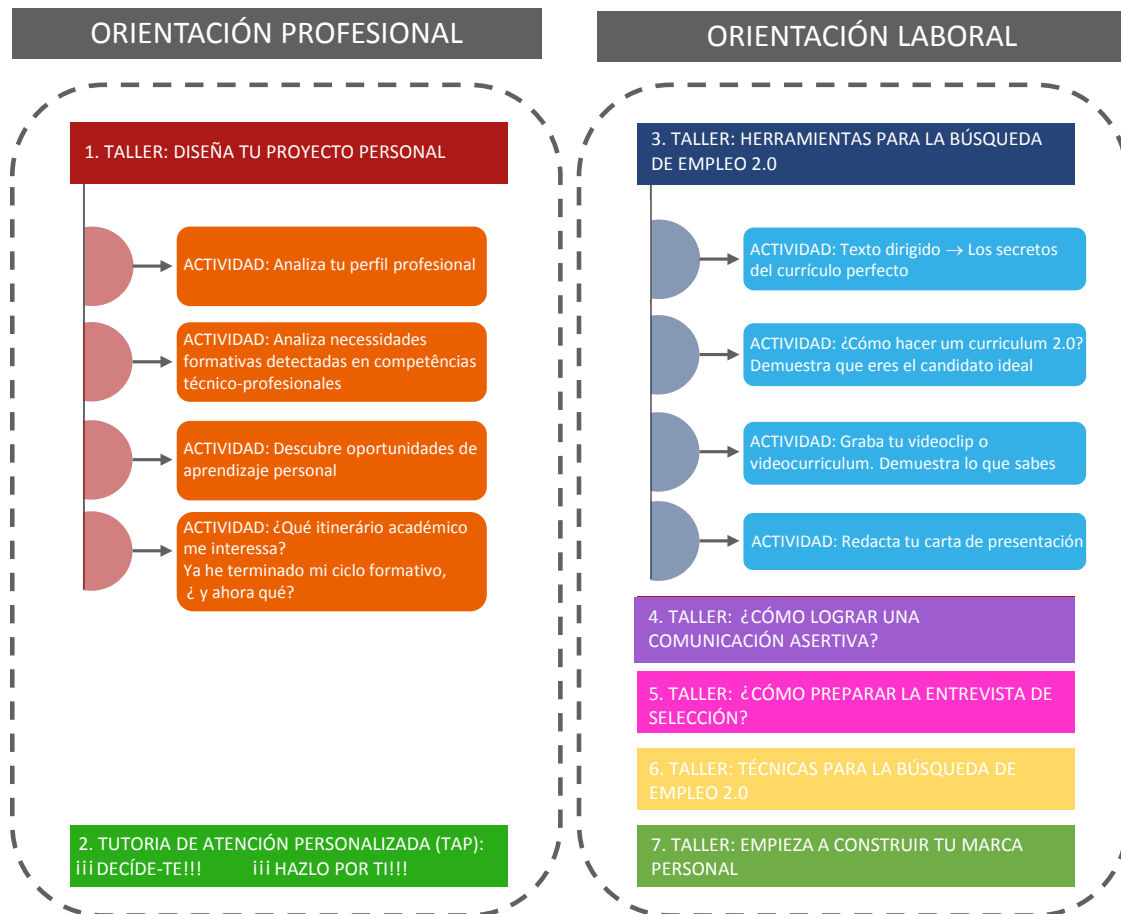


Figura 1: Recorrido de talleres y actividades realizadas.

TALLER: DISEÑA TU PROYECTO PERSONAL

Actividad: Analiza tu perfil profesional

Los alumnos analizan el currículum de su ciclo formativo de grado medio a través del REAL DECRETO 177/2008, de 8 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Actividad: Necesidades formativas detectadas en competencias técnico-profesionales de la familia profesional: electricidad y electrónica

Por equipos de trabajo se realiza una lectura, análisis y conocimiento de la situación del mercado de trabajo a través del Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2017 en el que se identifican las carencias y se detectan las necesidades formativas del perfil profesional correspondiente a la familia Electricidad y Electrónica.

Actividad: Descubre oportunidades de aprendizaje personal y profesional

Individualmente los alumnos realizan una búsqueda en internet sobre las diferentes opciones de ciclos formativos de grado superior correspondientes a su familia profesional y analizan toda la oferta formativa. Después se genera un debate dirigido argumentado en el que participan todos los alumnos y el profesor elabora un listado de competencias.

Actividad: ¿Qué itinerario académico me interesa?

Entre todos los itinerarios posibles a partir de los datos analizados de la oferta formativa de Grado Superior, cada alumno tiene que diseñar el itinerario que le gustaría cursar con el fin de facilitar la toma de decisiones.

TUTORÍA DE ATENCIÓN PERSONALIZADA (TAP)

El profesor planifica un espacio de diálogo individual y personalizado para cada uno de sus alumnos con el objetivo de recoger información, conocer sus expectativas e inquietudes y valorar positivamente sus logros. Esta tutoría se programa como una ayuda personalizada sobre el proceso formativo del alumno para que pueda preparar de manera planificada su futuro académico y profesional.

TALLER DE HERRAMIENTAS PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO 2.0

El desarrollo de tecnología y las redes sociales y profesionales han cambiado los procesos de selección de candidatos a los puestos de trabajo.

Texto dirigido: Los secretos del currículum perfecto

Individualmente los alumnos hacen una lectura sobre el artículo facilitado en el que se resalta que la era digital, las redes sociales y la demanda de más talento por parte de las empresas cambian la manera de buscar empleo. Posteriormente, hay una puesta en común a nivel de gran grupo.

Actividad: ¿Cómo hacer un currículum 2.0? Demuestra que eres el candidato ideal

El alumnado distribuido en parejas de iguales busca aplicaciones y páginas web para realizar un currículum 2.0. Entre las herramientas encontradas destacan: [About.me](#) ; [CV Maker](#); [Comoto](#); [Vizualize.me](#); [SmartProfile](#); [Twicver](#); [Easy-cv](#); [Kinzaa](#); [CVgram](#); [Europassmaker](#); [Sidengo](#); [Zerpily](#); [Doyoubuzz.com](#); [Identified](#); [Europass](#); [CVonline.me](#); [ExpressCV](#); [Pdfcv.com](#); [ResumUP](#); [Resunate.com](#); [VisualCV.com](#) y [WordPress](#). Cada alumno se crea su currículum vitae digital eligiendo la aplicación con la plantilla más atractiva para él.

Actividad: Graba tu videoclip o videocurrículum: demuestra lo que sabes

Los alumnos también por equipos de trabajo buscan información en internet y elaboran listado de cada uno de los programas para editar vídeos en Windows y Mac, grabando su videocurrículum.

Actividad: Redacta tu carta de presentación

En gran grupo tratamos de reflexionar sobre el contenido, forma y fondo, es decir sobre el cuerpo de la carta y aspecto, siendo su finalidad atraer la atención de la persona que la lee explicando el objetivo y motivo por el que se escribe la carta. Después de realizar una búsqueda por internet cada alumno redacta su carta de presentación respetando los márgenes mínimos, maquetado coherente y tipografía adecuada.

TALLER ¿CÓMO LOGRAR UNA COMUNICACIÓN ASERTIVA?

Esta actividad trata de enfatizar sobre la importancia que tienen las habilidades sociales para el éxito personal y profesional. Sobre todo se incide en que los alumnos conozcan lo que significa ser asertivo y que identifiquen los patrones de las personas asertivas. Practicando la escucha activa en el aula los alumnos tienen que hacer preguntas abiertas que invitan a reflexionar para asegurarse la comprensión en el otro de lo que decimos.

TALLER ¿CÓMO PREPARAR LA ENTREVISTA DE SELECCIÓN?

Somos conscientes que la entrevista de trabajo es el momento más importante del proceso de selección. Primeramente se realiza una actividad en pequeños grupos en la que los alumnos tienen que investigar a través de internet y elaborar un documento. A nivel de gran grupo hay una puesta en común y se confecciona una ficha-resumen.

TALLER TÉCNICAS PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO 2.0

La tecnología está cambiando nuestra manera de vivir y de relacionarnos, ello provoca cambios culturales y organizativos en la gestión de las empresas, y específicamente en los departamentos de recursos humanos que se orientan hacia una nueva cultura digital.

Las redes sociales, tanto las generalistas como Facebook, Twitter, Google+ y las profesionales como LinkedIn, Xing, Viadeo, Wiseri, Friendsandjob, Womenalia y Yammer entre otras nos proporcionan información valiosa. Así como, apps móviles y plataformas web específicas para ello. A nivel de gran grupo los alumnos comentan cada red social y también los portales de búsqueda de empleo. Entre los portales 2.0 seleccionados tenemos: buscojobs, Infoempleo, jobsket, quiero empleo, beknown y workmunity.

TALLER EMPIEZA A CONSTRUIR TU MARCA PERSONAL

La difícil situación laboral junto con la gran competencia que existe en el mercado de trabajo hace necesario que surjan oportunidades tener nuestra propia marca personal. Pero, ¿Qué es la marca personal? La marca personal consiste en destacar, diferenciarte profesionalmente de los demás, que te encuentren y te elijan, reputación y reconocimiento siendo capaz de aportar un valor añadido. Este taller consta de cuatro actividades: la primera consiste en una búsqueda de información en equipos de trabajo sobre ¿Qué es la marca personal? ¿En qué consiste?

La segunda actividad consiste en buscar también por equipos vídeos tutoriales para crear una marca personal, elaborando listado y exponiendo en gran grupo cada uno de los vídeos. La tercera actividad es individual y consiste en hacer un autoanálisis sobre creencias, valores, fortalezas y habilidades y además reflexionar sobre ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué quiero hacer como profesional? ¿Qué quiero ser? ¿Hacia dónde dirijo mi carrera profesional? ¿Cómo definir y gestionar mi marca personal?

La cuarta actividad a nivel de gran grupo se elabora un mapa de contenidos sobre herramientas digitales para gestionar una marca personal y finalmente, la cuarta actividad consiste en que cada alumno debe diseñar y planificar su marca personal (figura 2).

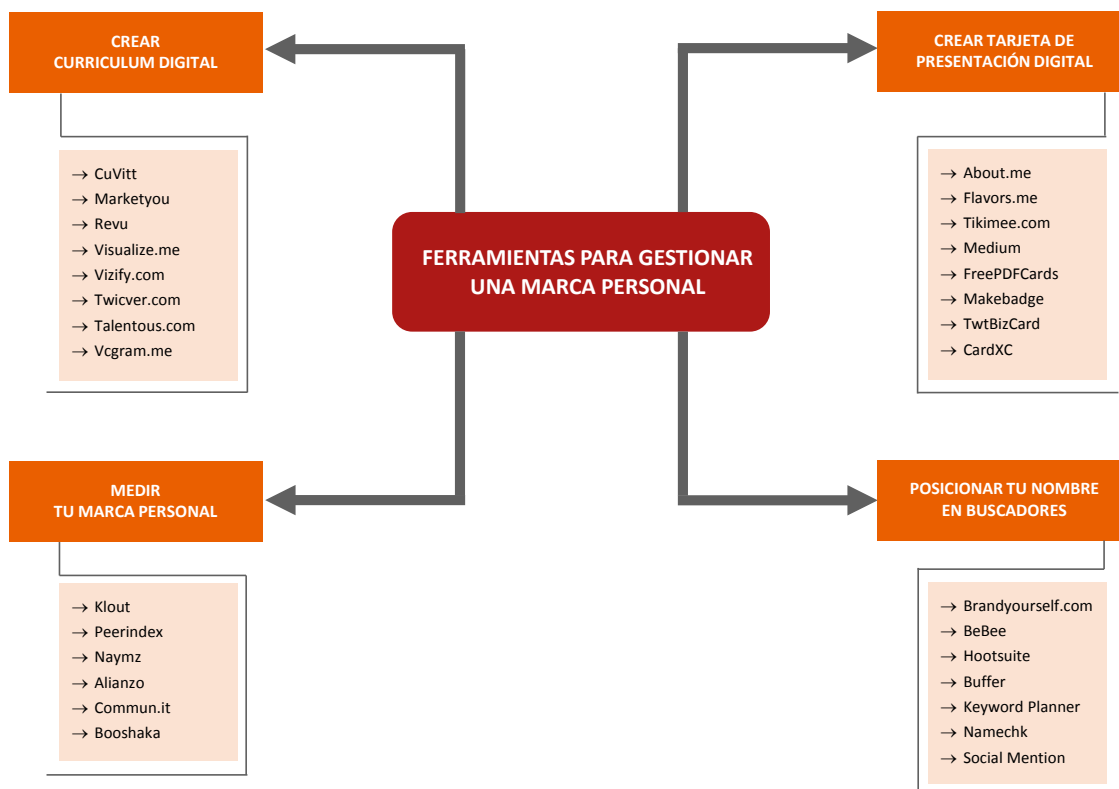


Figura 2: Mapa de herramientas para gestionar una marca personal.

RESULTADOS

En los talleres referentes a la orientación profesional los alumnos han analizado su perfil profesional haciendo un recorrido en el diseño curricular de su ciclo formativo valorando el conjunto de capacidades y competencias que deben alcanzar, así como las distintas ocupaciones que podrán desempeñar.

A través de la lectura del documento sobre el *Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2017* el alumnado ha identificado las necesidades formativas detectadas en las competencias técnico-profesionales y competencias transversales obteniendo información sobre el mercado de trabajo de la familia profesional Electricidad y Electrónica. También la lectura del documento de *Perfiles de la oferta de empleo 2017* les ha permitido conocer las nuevas competencias de los puestos de trabajo que pueden ocupar contrastándolas con su propio perfil para adoptar las medidas necesarias según sus expectativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Llegado este momento podemos inferir las siguientes conclusiones:

- El alumnado ha descubierto las diferentes opciones de ciclos formativos que pueden cursar con sus correspondientes asignaturas, especialmente han explorado los ciclos de grado superior de Electricidad y Electrónica.
- Cada alumno ha diseñado su itinerario formativo profesional intentando satisfacer sus preferencias personales y concretando los estudios a realizar. Observamos que ahora

están más motivados e implicados con su proyecto personal y profesional valorando positivamente la importancia de seguir especializándose.

- En los talleres de orientación laboral los alumnos han conocido las diferentes herramientas digitales, valorado su importancia, ya que nos encontramos en una nueva era que está transformando nuestros hábitos, costumbres y la forma de comunicarnos.

El taller de comunicación asertiva ha permitido valorar la importancia de la comunicación en las relaciones personales. Los equipos de trabajo han puesto en práctica la comunicación asertiva coordinándose las tareas a realizar, compartiendo información y resolviendo los conflictos que surgían al trabajar en equipo. Se generó un clima de confianza y honestidad dialogando de forma clara y cordial.

El taller de técnicas para la búsqueda de empleo 2.0 ha permitido identificar las diferentes herramientas que nos ofrecen las redes sociales generalistas, las redes sociales profesionales y además han conocido diferentes portales de búsqueda de empleo 2.0.

Los alumnos han valorado la importancia de desarrollar una marca personal-profesional haciéndose visibles en un mundo 2.0 para alcanzar el éxito profesional.

En definitiva, después de realizar todas las actividades, el alumnado muestra una alta autoestima académica, tienen mejor predisposición a la lectura y escritura, están motivados por el estudio sabiendo gestionar su propia marca personal. Asimismo conocen los recursos para una búsqueda de empleo efectiva y reconocen la importancia de su aprendizaje.

REFERENCIAS

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2017). *Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2017. Observatorio de las ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal*. pp. 72-75. Recuperado de: https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/observatorio/pdf/DETECCION_NECESIDADES_FORMATIVAS_2017.pdf

Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2017). *Los perfiles de la oferta de empleo 2017. Observatorio de las ocupaciones*. pp.78-82. Recuperado de: https://www.sepe.es/contenidos/observatorio/perfiles/pdf/Perfiles_oferta_empleo_2017.pdf

REAL DECRETO 177/2008, de 8 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas y se fijan sus enseñanzas mínimas

Wells, G. (2003). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós

Zaragoza, J.L. (2018). Los secretos del currículo perfecto. *El Mercantil Valenciano-Levante-EMV*, 10

ENSINO DE ADULTOS EM CONTEXTO DE MOBILIDADE

ADULT EDUCATION IN CONTEXTS OF MOBILITY

Maria Beatriz Rocha-Trindade, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI),
Universidade Aberta (Portugal)

Maria Luísa Sobral Mendes, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI),
Universidade Aberta (Portugal)

RESUMO

A mobilidade física que desde sempre se mantém como característica permanente do género humano, qualquer que seja a forma que revista, constitui premissa inspiradora do Painel. Fundado em 1989, o “Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais” (CEMRI) tem proporcionado condições para o desenvolvimento de vários projetos de investigação na área que o intitula. A partir de experiências anteriores surgiu a motivação para organizar a presente Sessão.

Qualquer movimento responsável por uma deslocação física que possa conduzir ao contacto entre pessoas, naturalmente diferentes, proporciona silêncios ou produz interações de vários tipos, que se concretizam em moldes diversos e revestem maior ou menor dificuldade.

A transmissão de conhecimentos resultante de encontros individuais ou estabelecidos entre grupos e microssociedades, se realizada intencionalmente, desperta interesse, merece reflexão e tem constituído objeto de projetos de investigação/ ação. A educação de adultos, como campo privilegiado, quando destinada a conseguir uma melhor adaptação social, em particular no que respeita à aprendizagem da língua e à compreensão da cultura, utiliza técnicas e processos específicos, cuja prática e desenvolvimento importa conhecer.

A qualidade individual e adequação que este tipo de ensino confere, tanto por via oficial como por iniciativa privada, muitas vezes em regime de voluntariado, pode conduzir a uma progressiva e desejável integração. Projetos já desenvolvidos, pela pertinência que assumem tanto em Portugal como no estrangeiro, ilustram situações reais de populações discentes em idade adulta que, por se encontrarem em espaço de “margem social”, podem constituir exemplos de linhas inspiradoras de ação futura.

Palavras-chave – CEMRI; Mobilidade; Educação de adultos

ABSTRACT

The physical mobility that has always remained a permanent feature of mankind, whatever the form it revises, is an inspiring premise of the Panel. Founded in 1989, the “Center for the Study of Migration and Intercultural Relations” (CEMRI) has provided conditions for the development of several research projects in the area that entitles it. From previous experiences came the motivation to organize this Session.

Any movement responsible for a physical movement that can lead to contact between different people provides silences or produces interactions of various kinds, which take different forms and are more or less difficult.

The transmission of knowledge resulting from individual contacts or meetings between groups and micro-societies, if carried out intentionally, arouses interest, merits reflection and has been the object of research / action projects. Adult education, as a privileged field, when aimed at achieving a better social adaptation, in particular with regard to language learning and the understanding of culture, uses specific techniques and processes whose practice and development is important to know.

The individual quality and appropriateness of this type of education, both officially and privately, often on a voluntary basis, can lead to a progressive and desirable integration. Projects already developed, due to their relevance both in Portugal and abroad, illustrate the real situations of adult populations that, because they are in a “social margin” space, can be examples of inspiring lines of future action.

Keywords – CEMRI; Mobility; Adult education

APRESENTAÇÃO DO TEMA

O projeto “Educação Multi/Intercultural” anteriormente desenvolvido pelo CEMRI/ Universidade Aberta, em âmbito de atividades de investigação realizadas pelas proponentes na área da educação de populações adultas, em colaboração estabelecida com o Ministério da Educação/ Direção Geral de Extensão Educativa, constituiu uma experiência inspiradora do Painel “Ensino de Adultos em Contexto de Mobilidade”.

Numa ocasião em que Portugal tinha iniciado um novo ciclo de vida, dada a mudança de regime político instaurada após a “Revolução dos Cravos” (25 de abril de 1974), que possibilitara a instalação da democracia, depois de 48 anos de ditadura, vieram a ocorrer grandes alterações de natureza social.

Num muito curto espaço de tempo, a chegada maciça de população proveniente das antigas Colónias e as dificuldades ocorridas para a respetiva inserção, obrigaram a uma difícil procura, até que a sua residência pudesse vir a ter lugar. Em consequência, não só se seguiu uma fixação dispersa e irregular por todo o país, como se verificou a ocupação intensiva de zonas limítrofes das grandes cidades.

A inserção de homens e mulheres de diferentes idades, em situação visível de carência económica e, em muitos casos, revelando sérias dificuldades de comunicar na língua portuguesa, refletiu-se no viver quotidiano, tanto ao nível das relações de convívio como no mundo do trabalho.

A mobilidade física passava a ser perspetivada de um outro modo e tanto em relação ao fluxo de saídas, que se manteve desde sempre e tem acompanhado como se sabe a História do país (Rocha-Trindade, 2017), como aos que nele tendo entrado em número significativo e de forma concentrada no tempo, após a descolonização, foram aplicados princípios de tratamento orientados pela filosofia de “igualdade” que então imperava que se apresentaram como uma

“inovação” no panorama demográfico português. Provam-no a legislação vigente, que continua a manter-se.

O artigo 13º da primeira Constituição (1976) consagra o Princípio da Igualdade. Assim: “Ponto 1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei; Ponto 2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.” Uma disposição legal instituída que, infelizmente, na prática nem sempre é aplicada como deveria ser, constitui referência indispensável a que se pode recorrer e não só apoia novos projetos como sustenta ações inovadoras.

Foi nesse quadro que em 1991 teve lugar uma proposta de candidatura apresentada à Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica/JNICT, no âmbito do programa de atribuição de bolsas de investigação, alojado no quadro de apoio às Ciências da Educação. Após análise, aprovação e financiamento, a sua supervisão ficou a cargo do Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, serviço oficial responsável em Portugal pelo acompanhamento da pesquisa na área do ensino.

O projeto de Educação Multi/Intercultural de Adultos (1991-1996) pode definir-se como uma ação experimental de intervenção no domínio da prática de uma pedagogia intercultural em cursos de formação, frequentados por públicos de idade superior aos 18 anos, de origem cultural e linguística diversa, estabelecidos em zonas urbanas e suburbanas da cidade de Lisboa. Veio a desenvolver-se no contexto da mudança social operada em Portugal, após a chegada de um grande número de imigrantes vindos do estrangeiro, com especial relevo para os provenientes de países africanos de expressão oficial em língua portuguesa.

Desfeito o último império colonial europeu que se estendia por terras desse continente (Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique) e se prolongava por espaços asiáticos (Macau e Timor-Leste), a instalação das independências políticas que se seguiram deu lugar a situações instáveis de “dupla pertença”, que obrigaram a um retorno compulsivo.¹

Embora exista uma grande diversidade no processo de contagem, é apontado como sendo cerca de um milhão o número que traduz o volumoso fluxo dos que chegaram a Portugal por essa altura. A conturbada perturbação social então vivida, impediu que registos fidedignos proporcionassem uma correta avaliação quantitativa do que ocorria.

Constituíram objetivos principais do projeto: conceber, desenvolver e avaliar os resultados de um programa experimental de educação intercultural de adultos; deduzir, a partir da experiência

¹ A diversidade de opiniões que a ocorrência provocou sobre os que nesse período procuraram o país, fez que uma coincidência de críticas injustas ladeasse com grandes iniciativas de solidariedade. A designação abrangente de “Retornados” que lhes foi atribuída, fez o vocábulo ganhar uma conotação negativa, que se manteve por muito tempo. Tomando a parte pelo todo, muitos foram colocados numa mesma categoria que indiferenciava os elementos que a constituíam e, de certo modo, extrapolava algumas características pessoais colocando todos eles num grupo à margem. Embora as designações “Regressado” e “Retornado” fossem vocábulos diferentes, que expressavam o mesmo sentido, passaram a designar categorias sociais distintas. A utilização de uma e de outra não era, no entanto, arbitrária.

Por parte dos que nunca tinham saído, a mobilidade que ocorria era comentada: de forma favorável em relação aos migrantes que em visitas regulares permaneceram em continuado contacto com a origem, introduzindo benfeitorias nos locais de proveniência; de modo desfavorável, as críticas incidiam sobre os que nunca teriam pensado retornar e foram obrigados a tomar tal opção em função da mudança política que ocorreu com a descolonização. A proximidade ou o afastamento constituiu fator determinante para emitir juízos de valor sobre quem era socialmente avaliado, aceitando de boa mente a chegada dos primeiros e quase recusando aceitar e receber os segundos.

vivida no terreno e dos resultados obtidos, modelos de intervenção pedagógica que pudessem ser transferidos para outros cursos, a ser frequentados por populações de origem nacional e estrangeira; melhorar as condições de inserção de minorias culturais e linguísticas prevenindo, por esse meio, atitudes de intolerância étnica e cultural.

Após realização de um levantamento exaustivo da população que frequentava os cursos de Educação de Adultos – Ensino Recorrente, na zona da Grande Lisboa, foram selecionados para estudo os que agora se indicam. Assim:

- (1) curso da Escola nº 1 de Algés, situado numa zona de forte concentração residencial de trabalhadores africanos, que se encontravam em condições económicas muito desfavorecidas. A professora, de origem cabo-verdiana, falante bilingue de português e de um crioulo cabo-verdiano, lecionava um total de 14 formandos (sendo 8 originários de Portugal e 6 de Cabo Verde e de S. Tomé e Príncipe);
- (2) curso do Lumiar, zona urbana de Lisboa, que igualmente funcionava num edifício escolar, integrava um total de 14 formandos de origem guineense e 3 de origem portuguesa. A impreparação linguística dos estudantes estrangeiros em português tornou necessária a integração de uma docente bilingue (português e crioulo da Guiné) já que a professora titular, sendo portuguesa, não permitia que a comunicação se verificasse;
- (3) dois cursos que decorreram no edifício da Junta de Freguesia da Charneca do Lumiar, zona suburbana de Lisboa, cuja composição era numerosa e culturalmente muito heterogénea.

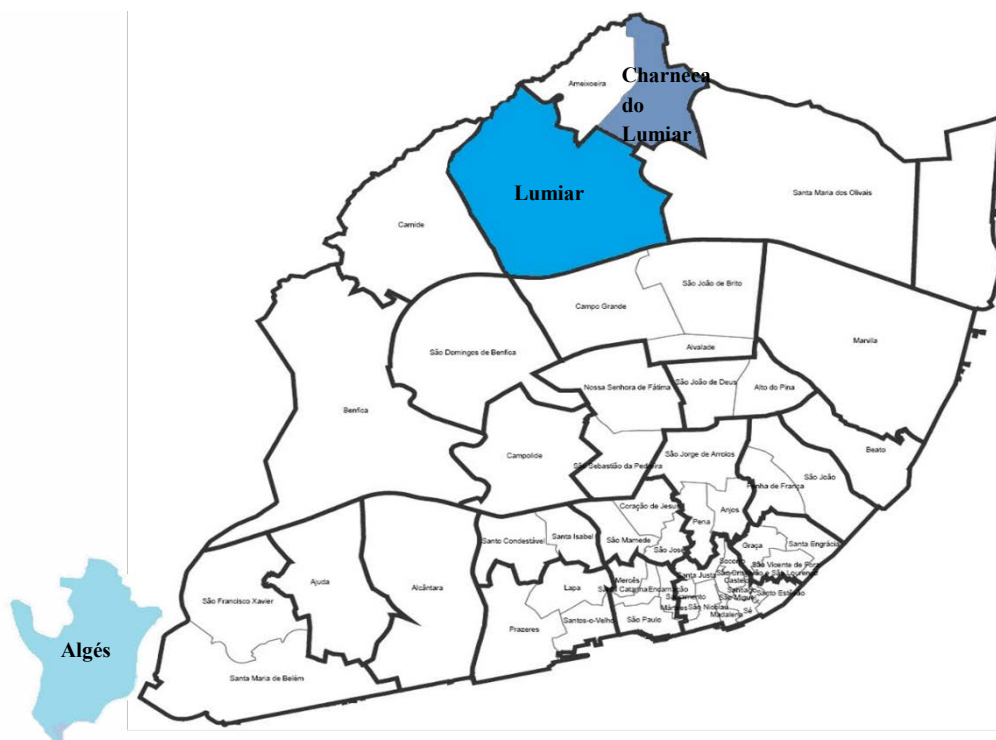


Figura 1: Localização dos Cursos

Na conceção e desenvolvimento da experiência pedagógica, foi tomada como referência de base uma orientação inspirada pela “filosofia intercultural”, tal como definida até então pelo Conselho da Europa. Reconhecendo que o princípio que constitui maior obstáculo à convivência

entre as várias populações que vivem em conjunto num mesmo país, se deve ao isolamento e ignorância recíproca entre grupos sociais, faz compreender a razão pela qual se procurou estabelecer em todo o decorrer do projeto um diálogo permanente. Dessa forma, foram implicados na ação educativa toda a comunidade relacionada com a escola, os meios sociais de pertença e de vivência onde se encontravam incluídos e as próprias famílias dos formandos (Perotti, 1994).

O levantamento sistemático de dados relativos ao conjunto de alunos que então frequentava cursos do 1º ciclo na zona de Lisboa e no concelho de Oeiras (registados por países de naturalidade, por nacionalidade, sexo, idade e profissão) proporcionou um conhecimento de toda uma vasta problemática ligada à diversidade existente e conduziu à realização de uma pesquisa bibliográfica especializada sobre alfabetização de adultos em contexto multicultural.

A colaboração dos responsáveis pelas Juntas de Freguesia envolvidas, por parte dos diretores e professores das escolas intervenientes e de todos os que integravam a própria equipa de investigação, facilitou o lançamento de iniciativas complementares e muito diversificadas, tais como:

- (a) participação direta dos investigadores nas atividades didáticas dos cursos, tanto na construção e orientação do processo pedagógico, como na proposta de introdução de temas promotores de uma visão alargada que permitisse, dentro e fora do espaço de aula, desenvolver e intensificar uma interação de natureza intercultural;
- (b) realização de atividades que incluíram todos os formandos e se estenderam a suas famílias, de que fazem parte numerosas visitas de estudo, sessões de convívio em espaços associativos, refeições preparadas e tomadas em conjunto;
- (c) inclusão de atividades que faziam parte do programa do projeto da própria autarquia, para animação cultural de jovens, de mulheres e de idosos;
- (d) produção e adaptação de material didático adequado às práticas de vida dos formandos, das suas atividades profissionais e das necessidades por eles sentidas no dia-a-dia.

A visita a associações de imigrantes (por exemplo, à Associação de Cabo Verde em Lisboa), a realização de passeios a cidades e monumentos nacionais (Caldas da Rainha, Nazaré, Batalha, Almada/ Cristo Rei, Setúbal, Sesimbra), tiveram em vista satisfazer a curiosidade manifestada pelos formandos. Na cidade de Lisboa foram realizadas visitas a várias estações de Metro, à zona comercial da Baixa e a estádios de futebol, de entre os quais se destacam o do Sport Lisboa e Benfica (Luz) e o do Sporting Clube de Portugal (José Alvalade).

Na turma em que predominavam os formandos guineenses, foi por eles solicitado com o maior empenho, que lhes pudesse ser proporcionado passar um dia na praia, para que tivessem possibilidade de nadar e de estar junto ao mar, de que tantas saudades sentiam.

Houve a preocupação de registar em suporte de imagem o desenrolar de todas estas experiências, com a intenção de vir a utilizar o material recolhido, o que veio a acontecer. De modo intencional foram selecionados diapositivos reveladores de aspetos relacionados tanto com os países dos formandos como com o da atual residência, com a finalidade de lhes ser dada a oportunidade de valorizar a sua própria origem, ao mesmo tempo que se encontravam num processo de inserção numa nova sociedade.

Situações de interesse comum, passíveis de ser trabalhadas numa exploração comparativa – no campo paisagístico, laboral, e festivo – passaram a integrar o material letivo utilizado com grande aceitação e sucesso.

A lecionação do curso fora do edifício da escola revelou-se muito adequada, uma vez que o espaço de aprendizagem, utilizado também como local de convívio, favoreceu e reforçou o relacionamento entre todos os que se encontravam envolvidos.

As reflexões finais do relatório permitiram realçar o papel do formando adulto, enquanto portador de conhecimentos e de saberes muito ricos, cujo potencial importava aproveitar ao longo de todo o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a alfabetização, poderia vir a tornar-se uma oportunidade para realização de uma verdadeira “alfabetização cívica”, constituindo a filosofia intercultural e a comunicação um meio e um fim, utilizados de forma alargada, como princípios orientadores de uma nova pedagogia.

Para além de cursos de educação recorrente, é expectável que um número crescente de cidadãos estrangeiros continue a necessitar de aprender a língua portuguesa (falada e escrita), de modo a permitir uma melhor inserção social. Torna-se por isso indispensável encarar de frente a necessidade de criar novos cursos de português, a ser ensinado como língua estrangeira, destinados a públicos adultos diversificados.

A partir de princípios didáticos básicos, que passaram a constituir a estrutura letiva de apoio, haverá que respeitar a diversidade e individualidade das situações existentes e promover um programa flexível que as tenha em conta. A adaptação e criatividade revelaram-se variáveis indispensáveis na lecionação deste tipo de cursos.

A perspetiva intercultural terá também necessariamente de ser alargada à formação de professores de públicos adultos, com o fim de melhor preparar os docentes para o desempenho da complexa tarefa de os educar a aprender por si próprios, respeitando a sua individualidade e a sua herança cultural.

O projeto, que entretanto se continuou a desenvolver e deu lugar a uma publicação com participação de vários autores convidados, levou ao convite de especialistas nacionais e estrangeiros, grandes estudiosos de questões relacionadas com o tema, considerados referências internacionais indiscutíveis, o que possibilitou a edição da antologia *Educação Intercultural de Adultos* (ed. CEMRI/ Universidade Aberta e Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1996).²

As instituições proponentes e a equipa de investigação vieram a divulgar os resultados obtidos nas experiências realizadas em inúmeras sessões destinadas a professores e formadores de populações adultas.

O projeto “Educação Multi/Intercultural”, selecionado pelo Ministério da Educação (Ministro Marçal Grilo), representou Portugal num concurso internacional lançado pela UNESCO, no quadro das ações ligadas à alfabetização (Prémio Internacional da UNESCO para a Alfabetização). Tendo-lhe sido atribuída uma Menção Honrosa, a notícia foi anunciada em público pelo representante da UNESCO no Dia Internacional da Alfabetização, reconhecendo tratar-se de uma ação inovadora, referida como exemplar, realizada junto de populações migrantes, de condição económica e cultural desfavorecida.

² A publicação integra estudos sobre experiências de educação de adultos que decorreram em Espanha, em Itália, no Reino Unido, em Portugal e sobre ações desenvolvidas no âmbito da União Europeia; um relatório da experiência portuguesa no projeto “Multi/Intercultural” em análise; uma coletânea da legislação portuguesa em domínio de educação recorrente e extraescolar; e por fim, uma bibliografia analítica abrangendo um conjunto de obras representativas sobre esta mesma matéria.

PAINEL

A experiência acima descrita motivou o lançamento e a organização de um Painel – “Educação de Adultos em Contexto de Mobilidade” – cuja realização pudesse vir a proporcionar oportunidades para considerar formas inovadoras de ensino destinado a populações adultas.

A lecionação/formação diferenciada exercida em experiências anteriores por qualquer dos intervenientes, adaptada às características próprias dos contextos em que se situaram, permitiu a apresentação de três situações diversificadas que contemplaram grupos muito distintos.

A formação universitária própria de cada um dos comunicadores: Naidea Nunes Nunes, Mário Filipe – ambos docentes – e Jacqueline Aragão da Costa (psicóloga social), cuja facilidade de comunicação se manteve ao longo de cada uma das apresentações orais, possibilitou transmitir o empenho com que desenvolveram os respetivos projetos.

A cultura de herança, própria dos luso venezuelanos, articulada com a de um novo país escolhido pelos seus ascendentes; configurado de outro modo, o legado chinês aliado à presença portuguesa em Macau e, por fim, a situação de um grupo marginal do Nordeste brasileiro (Fortaleza) constituíram exemplos muito ricos pela diversidade que encerram e pela geografia da sua distribuição espacial.

Para além das fronteiras que a História determinou e que o poder político impõe, as formas culturais e comportamentos sociais dos grupos em análise proporcionaram compreender como realidades diversas podem e devem ser “trabalhadas”.

Reveladoras da necessária adaptação e do imperativo que obriga a uma criatividade permanente, sem os quais o sucesso de uma prática letiva deste tipo não poderá vir a ser atingido, as comunicações orais cativaram todos os presentes e proporcionaram o intenso e animado debate que se seguiu.

REFERÊNCIAS

Arroteia, J. C. (1985). *Atlas da Emigração Portuguesa*. Porto: Secretaria de Estado da Emigração, Centro de Estudos

Conseil de l’Europe (1987). *Projet nº 7: Le Développement Educationnel et Culturel des Migrants (1980-87)*. Strasbourg: Conseil de l’Europe

Conseil de l’Europe (1986). *Projet nº 9 : Education des Adultes et Développement Communautaire (1981-86)*. Strasbourg: Conseil de l’Europe

Direção Geral de Educação de Adultos (1982). *António Emigrante. História Visualizada*. Lisboa: Direção Geral de Educação de Adultos

Godinho, V. M. (1971). *A Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Arcádia

Instituto Nacional de Estatística (1994). *Censos 1991*. Lisboa: INE

Peixoto, J. (2004). País de Emigração ou País de Imigração? Mudança e Continuidade no Regime Migratório em Portugal, in *Working Paper nº 2/2004*. Socius, Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Retirado de: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2028/1/wp200402.pdf>

Perez, J. C. (1981). *Emigracion y Retorno. Una Perspectiva Europea*. Madrid: Instituto Español de Emigracion

Perotti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'Interculturel*. Strasbourg: Conseil de l'Europe

Pires, R. P. et al. (1984). *Os Retornados. Um Estudo Sociográfico*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento

Poinard, M. (1983). Emigrantes Portugueses. O Regresso, *Análise Social*, XIX(75), 29-56

Rocha-Trindade, M. B. (1995). The Repatriation of Portuguese from Africa, *The Cambridge Survey of World Migration*. (pp.337-341). New York: Cambridge University Press

Rocha-Trindade, M. B. (2015). Duas Designações Adotadas para um Mesmo Conceito: Retornar e Regressar. In Maria Manuela Aguiar (coord), *Quarenta Anos de Migrações em Liberdade: 1974-2014*. Lisboa: Mulher Migrante, Associação de Estudo, Cooperação e Solidariedade, pp. 67-68.

Rocha-Trindade, M. B. (2017). Le Portugal, Pays de Migrants au Cours de Trois Siècles: XIX^e, XX^e et XXI^e, in *Première Convention Franco-Portugaise de Main-d'Oeuvre Civile et Militaire du 28 Octobre 1916. Participation des Portugais à la Grande Guerre. Actes des Colloques d'Hendaye, Bordeaux et Paris. Octobre, Novembre et Décembre 2016*. Paris: Éditions Quatorze, pp. 35-46

Rocha-Trindade, M. B. (Org.); Mendes, M. L. S. (1996). Educação Intercultural de Adultos. In *Estudos Pós-Graduados*, Lisboa: Universidade Aberta, CEMRI, Ministério da Educação, DEB

Rocha-Trindade, M. B. e Sobral Mendes, M. L. (1996). Educazione interculturale in Portogallo. En G. Campani (a cura di), *La rosa e lo specchio: Saggi sull'interculturalità* (pp. 219-236). Napoli: Ipermedium.

Rocha-Trindade, M. B.; Mendes, M. L. S. & Silva, C. (1996). *Educação de Adultos. Perspetiva Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta e Departamento da Educação Básica, Videograma

Serrão, J. (1985). Notas Sobre a Emigração e Mudança Social no Portugal Contemporâneo, *Análise Social*, XXI(87-88-89), 995-1004

**O CURSO INTENSIVO DE VERÃO PARA LUSODESCENDENTES:
“LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E CULTURA MADEIRENSES” NO
CONTEXTO DE MOBILIDADE DA VENEZUELA**

***THE INTENSIVE SUMMER COURSE FOR PORTUGUESE DESCENDANTS
RETURNING FROM VENEZUELA: “PORTUGUESE LANGUAGE, LITERATURE AND
CULTURE OF MADEIRA”***

Naidea Nunes, Universidade da Madeira

RESUMO

O curso intensivo de verão para lusodescendentes, criado em 2013, pela Universidade da Madeira, em parceria com o Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações (CCMM) do Governo Regional da Madeira, é uma formação em contexto intercultural, que visa acolher várias gerações de migrantes madeirenses de diferentes partes do mundo. Nos últimos dois anos, é frequentado, quase na totalidade, por luso-venezuelanos em contexto de mobilidade, que procuram a sua integração sociocultural e laboral na Região Autónoma da Madeira (RAM). São indivíduos vulneráveis que fogem da atual crise política da Venezuela, com graves consequências socioeconómicas e humanitárias. Além das aulas de Língua Portuguesa (LP), com destaque para o desenvolvimento das competências de comunicação oral, através do Português em (inter)ação, os estudantes têm a oportunidade de realizar várias atividades socioculturais e trabalho de campo em instituições governamentais, museus, bibliotecas, associações culturais e em empresas regionais, conhecendo a realidade madeirense, como forma de inserção socioeconómica na RAM.

Palavras-chave – Língua Portuguesa; Migrantes Luso-venezuelanos; Educação Intercultural; Linguística Sociocultural; Região Autónoma da Madeira

ABSTRACT

The intensive summer course for Portuguese-descendants, created in 2013, by the University of Madeira, in partnership with the Centre of Madeiran Communities and Migration (CCMM) from the Regional Government of Madeira, is an intercultural formation that aims to receive several generations of Madeiran migrants from different parts of the world. In the last two years, it has been attended almost entirely by Luso-Venezuelans in the context of mobility, who seek their sociocultural and labour integration in the Autonomous Region of Madeira. They are vulnerable individuals who are fleeing the current political crisis in Venezuela, whose humanitarian consequences are manifested at the socioeconomic level. In addition to the Portuguese language classes, with emphasis on oral communication skills, through Portuguese in (inter) action, students can undertake sociocultural visits and develop fieldwork in government institutions, museums, libraries, cultural associations and in regional companies, knowing the Madeiran reality as a way of socioeconomic insertion in the Region.

Keywords – Portuguese Language; Luso-Venezuelan Migrants; Intercultural Education; Sociocultural Linguistics; Autonomous Region of Madeira

INTRODUÇÃO

O Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes, denominado “Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses”, da Faculdade de Artes e Humanidades (FAH) da Universidade da Madeira (UMa), promove o encontro intercultural num contexto de consciência de pertença comum à língua e à cultura portuguesa e madeirense em particular. A dimensão intercultural do curso advém do facto de a mobilidade implicar o contacto de línguas e culturas, conduzindo à diversidade linguística e cultural. Como escreve Rocha-Trindade (2015), ocorre uma miscigenação ou interpenetração cultural, preservando-se algumas tradições ou memórias ancestrais como traços identitários de origem. Deste modo, a realidade migratória contribui para a recriação ou reconstrução de identidades com características híbridas ou de dupla pertença. No caso da migração para a Venezuela, há luso-venezuelanos que se identificam mais como venezuelanos do que portugueses, outros mais como portugueses do que venezuelanos e outros sentem-se divididos em partes iguais.

Sobre as questões linguísticas relacionadas com a migração, Rocha-Trindade (2015, p. 173) diz-nos que, na maior parte destes contextos, o Português é utilizado apenas por minorias de ascendência portuguesa, havendo casos em que “desapareceu como língua-viva, mantendo embora traços vestigiais no contexto cultural local”. Isto acontece porque uma das características da diáspora portuguesa, como informa a autora (2015, p. 245), é a capacidade de integração em diferentes contextos socioculturais, aprendendo a língua local e adotando as práticas do quotidiano, assim como a miscigenação através de casamentos com locais, sendo que a segunda geração se sente completamente integrada. Regista que o emigrante adulto da primeira geração raramente perde o conhecimento da língua materna, mesmo que perca alguma fluência e haja contaminação de vocabulário e de pronúncia da língua do país de acolhimento. A aquisição da língua local faz-se principalmente através da comunicação oral do quotidiano em contexto laboral. Relativamente aos descendentes, há tendência para a adoção da língua local como primeira língua, quando nascidos ou residentes no país de acolhimento desde a escolarização. Os vários graus de conhecimento e utilização da língua materna dos pais dependem da imposição desta como “língua de comunicação única no quadro familiar” (Rocha-Trindade, 2015, p. 177), mas também nos espaços de convívio comunitário, frequência de ensino formal na língua de origem e ainda de estadas no país natal dos pais. Sobre as gerações seguintes, refere que “os casos de procura de ligação à língua da herança cultural” são pontuais, “no entanto, a sua probabilidade de ocorrência aumenta com a antiguidade de implantação dessa comunidade e descendentes por ter ganho carácter «histórico»”, não tendo valor utilitário mas sim de prestígio ou afetivo (*ibidem*, 2015, p. 177). Esta era a realidade da migração madeirense na Venezuela, mas, atualmente, a LP e a pertença madeirense são de grande utilidade para os que regressam.

A Venezuela foi um destino de grande emigração madeirense, oferecendo excelentes oportunidades para melhorar as condições de vida dos migrantes. Entretanto, a situação económica e social mudou radicalmente, nos últimos anos, conduzindo ao regresso de muitos migrantes e seus descendentes. O regresso atual da Venezuela é um caso excepcional que se deve à crise política, social e económica grave do país, uma vez que os anteriores regressos ocorriam quando havia grande sucesso financeiro e a decisão voluntária e premeditada de voltar. Nos casos atuais, também houve sucesso e integração sociocultural e mesmo identificação com o país de acolhimento, mas tiveram de deixar tudo e partir. Podemos comparar esta situação de regresso ao “retorno” das antigas colónias portuguesas? Neste caso, a língua e a cultura dos

que regressam é outra, o que dificulta a sua integração na sociedade madeirense e portuguesa em geral. Mesmo para os migrantes de primeira geração, que fizeram toda a sua vida lá e não têm nada cá, voltar e encontrar o seu lugar é muito difícil, sobretudo ter meios de subsistência.

O CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E CULTURA MADEIRENSES E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes (CIVL) resulta de uma parceria com o Governo Regional, através do Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações (CCMM), neste momento sob a tutela da Secretaria Regional da Educação (SRE). Este pretende ser uma oferta formativa que se destina, como o próprio nome indica, a lusodescendentes, filhos de madeirenses emigrados de segunda ou terceira gerações, que queiram aprender ou aperfeiçoar os seus conhecimentos de LP, (re)descobrir a cultura madeirense, nomeadamente os museus, a literatura, as tradições e algumas empresas, promovendo a sua integração sociocultural e económica. O documento que rege o Curso de Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses, que vai na sua VI edição e que tem lugar durante o mês de julho, foi celebrado entre a UMA e a SRE, no âmbito da Promoção e Ensino da LP, e vem na sequência do Protocolo de Colaboração com a Secretaria Regional dos Assuntos Parlamentares e Europeus, datado de 27 de janeiro de 2016, que substitui o anterior Protocolo de Cooperação com a Secretaria Regional da Cultura, Turismo e Transportes, datado de 26 de junho de 2013. Os dois documentos foram alvo, respetivamente, de um protocolo adicional nº 1, com o objetivo específico de estabelecer as formas de cooperação entre as entidades signatárias.

Como o objetivo do curso é acolher e integrar os lusodescendentes de visita à região ou de regresso definitivo, no caso atual dos luso-venezuelanos, os inscritos têm diferentes níveis de proficiência linguística. Apesar de serem grupos heterogéneos, de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência linguística, não é possível optar pelo método de ensino diferenciado como seria desejado, uma vez que há apenas um docente e o curso tem apenas a duração de um mês. Constam do programa do curso, com 100 horas de contacto efetivo, aulas teórico-práticas de “Português Língua Não Materna”, em que a metodologia de ensino/aprendizagem consiste sobretudo em exercícios gramaticais, usando textos da literatura, história e cultura locais. No que se refere à unidade curricular “Oficina de Língua: Português em (inter)ação”, trata-se de aulas práticas em que se incentivam conversas formais e informais, interagindo de acordo com as convenções sociais, para desenvolverem competências pragmáticas de uso da LP em situações do quotidiano e a preparação para uma entrevista de trabalho, com as questões mais prováveis e as atitudes adequadas, correspondendo às motivações, interesses e necessidades dos alunos. Anteriormente, até à edição do curso de 2017, existiram “Seminários de Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses”. Como estes eram sobretudo teóricos, os formandos solicitaram que fossem substituídos por aulas práticas, sobretudo para trabalhar a comunicação oral. Daí ter surgido a “Oficina de Língua: Português em Inter(ação)”, dando particular enfoque às questões de acomodação linguística e sociocultural, ou seja, à interação linguística em diferentes situações de comunicação.

O curso promove relações sociais que desempenham um papel fundamental na garantia de oportunidades dos migrantes e pessoas deslocadas participarem de novas redes de conhecimento mútuo e de reconhecimento e valorização da sua própria cultura e identidade, maximizando as suas potencialidades interculturais em benefício dos seus próprios projetos.

O contacto com a população local é importante para dar a conhecer a língua e a cultura venezuelanas, favorecendo o conhecimento e, conseqüentemente, maior e melhor aceitação destas por parte da sociedade madeirense. Se, nas escolas da RAM, o Espanhol fosse uma opção de aprendizagem como língua estrangeira, o que só acontece na escola católica da APEL, no Funchal, no 10º ano, a fala destes migrantes venezuelanos, apelidados de forma depreciativa de “miras”, provavelmente seria menos estigmatizada. Como a educação é indissociável do desenvolvimento sociocultural e económico, o curso inclui várias atividades interculturais e multidisciplinares, em associações recreativas, núcleos museológicos e empresas, como meio de promover a integração dos participantes na busca direta e ativa de emprego, práticas necessárias para promover uma maior inclusão e equidade. Como a aprendizagem do Português pelos lusodescendentes e venezuelanos ou colombianos, casados com aqueles, que perderam ou nunca tiveram contacto com a língua, é feita no ambiente de imersão linguística e sociocultural madeirense, embora apresentando dificuldades de comunicação iniciais, há a vantagem de convívio com a população local e com outros lusodescendentes de diferentes países de acolhimento, tendo o Português como língua de herança (LH) comum. Neste caso, a educação intercultural apresenta duas vertentes: entre os lusodescendentes e com a sociedade e cultura madeirenses.

A Língua é um instrumento de cidadania transversal a todas as áreas da sociedade, sendo indissociável da cultura. Como os luso-venezuelanos que chegam à região nasceram e cresceram noutra língua e cultura, apesar de muitos terem cidadania portuguesa, alguns não falam Português (nem sempre houve manutenção da língua, muitos pais deixaram de transmitir a sua língua aos filhos, perante as maiores possibilidades socioeconómicas do país de acolhimento) e enquanto aprendentes partem da língua e da cultura venezuelanas para a portuguesa e madeirense. Por isso, a educação intercultural é fundamental na integração linguística e sociocultural destes indivíduos na RAM. Posto isto, o curso insere-se no âmbito da educação intercultural, cada vez mais importante no ensino/aprendizagem de uma língua, na medida em que visa proporcionar o conhecimento mútuo das características socioculturais do grupo em contacto direto com a realidade madeirense, tendo como objetivo, sobretudo no caso dos luso-venezuelanos, a sua integração e cidadania. Há uma relação direta entre migração, educação e integração, sendo que a questão da mobilidade ou deslocação geográfica é inseparável da questão social e económica. No caso da Venezuela, a maior parte destes migrantes perdem o seu estatuto social e as profissões qualificadas lá e passam a ter trabalhos não qualificados cá, mas as suas competências interculturais são uma mais-valia para o sucesso pessoal e profissional.

Enquanto curso de língua, o CIVL segue o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), onde a competência comunicativa integra três componentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. A componente linguística diz respeito aos conhecimentos da língua, a sociolinguística corresponde ao uso sociocultural da língua (incluindo as convenções sociais como parte importante da comunicação) e a pragmática implica o uso adequado dos atos de fala, domínio do discurso, coesão e coerência, bem como diferenciação de registos. Ou seja, as competências gramaticais e comunicativas-discursivas são complementares na proficiência linguística. Valorizamos as competências e atitudes baseadas no conhecimento intercultural, isto é, o desenvolvimento explícito de consciência e de competências comunicativas interculturais, plurilingues e multiculturais (competências de comunicação em várias línguas e experiências em culturas diversificadas), dos lusodescendentes.

OS PARTICIPANTES NO CURSO

Como podemos ver, nas tabelas abaixo, houve um crescendo na frequência do curso, desde a sua primeira edição em julho de 2013 até à edição de 2017. Neste ano, houve uma grande procura do curso com o regresso de muitos luso-venezuelanos, sendo a Venezuela o local de maior proveniência dos lusodescendentes. Relativamente aos níveis de proficiência, começámos por ter sobretudo o nível elementar, predominando, depois, com os luso-venezuelanos, os que apresentam nível intermédio. No que se refere a terem ou não familiares na RAM, grande parte tem familiares e são poucos os que não sabem e vêm tentar descobrir. Quanto às idades dos formandos, a maior parte situa-se entre os 20 e os 39 anos, com uma média de idades de 37,9 anos em 2017.

Tabela 1: Caracterização sociolinguística dos alunos quanto à sua proveniência por anos.

Proveniência	2013	2014	2015	2016	2017
Venezuela	4	6	9	10	18
Trindade e Tobago		3	3		
Jersey		2			
Brasil	3	2	2	1	1
São Vicente e Granadinas			1		
Canadá	5				
USA				1	
Austrália				3	
Bélgica				1	
Antígua e Barbados				1	
Colômbia					1
Totais	12	13	15	17	20

Tabela 2: Caracterização sociolinguística dos alunos quanto aos níveis de proficiência.

Níveis de Proveniência	2013	2014	2015	2016	2017
Elementar	8	7	2	5	3
Intermédio	1	3	10	11	15
Avançado	3	3	3	1	2
Totais	12	13	15	17	20

Tabela 3: Caracterização sociolinguística dos alunos com familiares na RAM.

Com familiares na RAM	2013	2014	2015	2016	2017
Sim	9	10	8	14	20
Não	3	2	4	3	
Não sabe ou não responde		1	3		
Totais	12	13	15	17	20

Tabela 4: Caracterização sociolinguística dos alunos por idade.

Idades	2013	2014	2015	2016	2017
Entre 16 e 19	1	2	2	2	2
Entre 20 a 29	9	3	4	8	5
Entre 30 a 39	1	5	5	4	4
Entre 40 a 49	1	-	3	-	5
Entre 50 a 59	-	3	-	2	3
60 ou mais	-	-	1	1	1
Totais	26	32	32	31	37,9

A maior parte destes participantes já tem formação superior concluída ou interrompida em universidades venezuelanas. Outros são sobretudo mães que vêm com os filhos, crianças, adolescentes ou jovens em idade de ingressarem na universidade. Trata-se, pois, de uma terceira geração que já tem acesso ao ensino superior no país de acolhimento e, por ter feito a escolarização lá, tem uma identidade mista venezuelana e portuguesa. Compreende-se que não necessitem de formação básica ou profissional, mas sim de conhecer a realidade sociolinguística e cultural madeirense, visando a empregabilidade.

PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA NÃO MATERNA E LÍNGUA DE HERANÇA

A LP é um lugar de encontro intercultural porque os migrantes são portadores de mais do que uma língua. A LP pode ser Língua Materna (LM) ou Língua Não Materna (LNM). A LM será aquela em que o indivíduo apresenta maior proficiência linguística, estando associada à construção da sua identidade. No entanto, pode ser substituída por outra ao longo da vida. No caso dos migrantes, na maior parte das vezes, são dois sistemas linguísticos que entram na construção da sua identidade. Logo, os lusodescendentes apresentam um conjunto de potencialidades linguístico-comunicativas, na língua do país de acolhimento e na LP.

Ferreira (2016) chama a atenção para o facto de o Português, no contexto de LH, apesar de ser a primeira língua adquirida ao longo do desenvolvimento da criança e mesmo quando falada no meio familiar, se tornar a língua minoritária, face à língua do país de acolhimento. Assim, o domínio do Português em situações de bilinguismo depende das “formas de contacto, do grau de proximidade e relação com a LP, do grau de motivação do falante para conservar a língua e também da frequência de ensino formal” (2016, p. 25). Estes falantes bilingues de segunda e terceira geração, segundo Flores (2011), são falantes de herança (FH). Como explica Ferreira (2016, p. 26), “as crianças, à medida que aumenta a exposição à língua maioritária, perdem competências na LH”. Por isso, os luso-venezuelanos, obrigados a abandonar o seu país de acolhimento e a regressar à Madeira, têm uma necessidade premente e imediata de aprendizagem da LP.

Ventura (no prelo) explica que são milhares a voltar para a Madeira, sendo um problema a integração laboral dos adultos. Sistematiza alguns dados para reflexão: “Em 2011, antes do colapso humanitário da Venezuela, havia na Madeira mais do que 25.000 luso-venezuelanos (...) que incluem tanto as pessoas que nasceram na Venezuela (7.387), como os emigrantes retornados (18.539) (...) 29% dos inquiridos admitiam que não conseguiam fazer-se perceber

perante os nativos portugueses”. Indica que as dificuldades são evidentes, desfazendo os falsos mitos que estigmatizam os luso-venezuelanos na aprendizagem do Português: que a culpa é dos pais, que não falam Português em casa e que falam mal Português porque não se esforçam. Explicita que a aprendizagem da LP pelos hispano-falantes não é fácil, pois o sistema fonológico do Espanhol é mais simples, tendo menos fonemas e, além disso, apresenta uma maior equivalência dos sons com os grafemas. Como é difícil mudar de língua e aprender o Português, muitos partem para Espanha, onde a língua é a mesma e têm mais oportunidades de trabalho.

CONCLUSÃO

A LP é uma herança que, com a situação atual na Venezuela, se tornou uma língua de pertença cultural europeia com grande utilidade. Apesar de o Português ser LH, os luso-venezuelanos apresentam muitas dificuldades na sua aprendizagem, sobretudo pelo facto de na sua língua materna, o Espanhol, não existirem alguns sons do sistema linguístico português, o que torna difícil distinguir e articular certas vogais e consoantes. Posto isto, a oferta formativa do CIVL tem grande importância no ensino do Português Língua Não Materna aos jovens e adultos migrantes e seus familiares diretos que procuram aprender e/ou aprofundar os conhecimentos da língua que herdaram dos seus antepassados. O curso denota, assim, características de política de língua que comporta a valorização do Português como “língua de unificação, que não deve separar, mas antes unir e aproximar” (Calvet, 2002, p. 201).

REFERÊNCIAS

Calvet, L.-J. (2002). *Le Marché aux Langues – Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon

Ferreira, T. (2016). *Ensino diferenciado: uma reflexão sobre práticas de diferenciação curricular*. Dissertação de mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Flores, C. (2011). *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo. Transversalidades II*. Edição do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Edições Húmus

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Conselho da Europa. Edições Asa. Retirado de: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Rocha-Trindade, M. B. (2015), *Das Migrações às Interculturalidades*. Lisboa: Edições Afrontamento

Ventura, A. (no prelo). Aproximação às dificuldades linguísticas das crianças e jovens luso-venezuelanos da Madeira, *Encontro Mobilidades no Espaço e no Tempo*. Centro de Estudos de História do Atlântico, novembro de 2017

O PAPEL DO *STORYTELLING* NA APRENDIZAGEM DOS NOVOS CONTEXTOS PROFISSIONAIS

THE ROLE OF STORYTELLING IN LEARNING NEW PROFESSIONAL CONTEXTS

Elsa Vieira, Universidade Aberta

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a problemática das imigrações no contexto português e a sua relação com o mercado de trabalho, através de um quadro teórico de agência (Giddens, 2000) permeado pelo construtivismo de Weber (2010), no domínio da Sociologia.

A entrada de novas nacionalidades no território português leva-nos a conceptualizar uma pretensa interculturalidade (Rocha Trindade, 1993; Covas, 2004; Malheiros e Padilha, 2010; ACIDI, 2012) e desde 2012, a Rede Portuguesa de Cidades Interculturais – RPCI – tem vindo a fomentar (Oliveira, 2016).

Introduzimos nesta abordagem o papel do *Storytelling* (Lefsrud *et al.*, 2013) como ferramenta didática, através da partilha de saberes experienciados por diferentes culturas, colocando a tónica no e na agente conscientes da premência da educação ao longo da vida (Freire, 2006).

Palavras-chave – Interculturalidade; Aprendizagem ao longo da vida; *Storytelling*

192

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the issue of immigration in the Portuguese context and its relation to the labour market, through a theoretical framework of agency (Giddens, 2000) permeated by the constructivism of Weber (2010) in the field of Sociology.

The entry of new nationalities into Portuguese territory leads us to conceptualize the so-called interculturality (Rocha Trindade, 1993, Covas, 2004, Malheiros and Padilha, 2010, ACIDI, 2012) and that, since 2012, the Portuguese Cities Intercultural Network – RPCI – has been working about (Oliveira, 2016).

In this approach we introduce the role of *Storytelling* (Lefsrud *et al.*, 2013) as a didactic tool, through the sharing of knowledge experienced by different cultures, placing the emphasis on the agent aware of the urgency of education throughout life (Freire, 2006).

Keywords – Interculturality; Lifelong learning; *Storytelling*

INTRODUÇÃO

Esta análise resulta do aprofundamento de alguns conteúdos recolhidos numa investigação doutoral, denominada “Empreendedorismo no Feminino na região do Algarve”, os quais, por não constituírem o foco central da tese citada, carecem aqui de um enquadramento prévio no eixo temático de Educação ao Longo da Vida.

Durante a pesquisa no terreno, recolheram-se oitenta depoimentos a mulheres empreendedoras. Deparamo-nos com a presença de comunidades migrantes no distrito de Faro, oriundas de

diversas nacionalidades e nacionalidades: portuguesas residentes e trabalhadoras neste local, provenientes da zona metropolitana de Lisboa, Alentejo, região Centro e arquipélago da Madeira, sendo cerca de metade das entrevistadas provenientes de outros países (Angola, França, África do Sul, Argentina, Austrália, Brasil, Alemanha, Singapura, Suécia, Dinamarca, Holanda e Reino Unido).

Importa registar que a nacionalidade britânica, segundo os indicadores estatísticos (Pordata, 2016), a nível continental concentra-se demograficamente em maior número nesta região, onde delimitamos o nosso campo de estudo. De reforçar que esta miscigenação cultural produz efeitos no mercado de trabalho, quer aos autóctones quer aos próprios imigrantes que neste local vêm instalar a sua atividade laboral.

O objetivo desta exposição consiste em debater o tópico das competências interculturais em contextos profissionais, contribuindo com matéria empírica relevante.

Procura-se, de igual modo, contribuir com alguns dados que consideramos relevantes sobre a inclusão de comunidades imigrantes na região do Algarve.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

INTERCULTURALIDADE E ADAPTAÇÃO AOS CONTEXTOS LABORAIS

O confronto entre os hábitos, aprendizagens e conhecimentos que os atores carregam entre as diferentes culturas vem conjugar uma adaptação e uma aceitação para cada uma das partes, i.e, uma interculturalidade. Definimos assim interculturalidade como o processo de harmonia entre povos de diferentes culturas (RPCI; Rocha Trindade, 1993; Malheiros e Padilha, 2010).

Seguimos como referencial teórico o proposto por Giddens na teoria de estrutura, focando a análise no comportamento de agência perante a estrutura encontrada (Giddens, 2000). Não descuramos, porém, para além da interculturalidade constatada, os obstáculos estruturais que as entrevistadas apontaram, nomeadamente o confronto com as 'excessivas' burocracias portuguesas [sic passim].

Segundo Hofstede (2001), as comunidades imigrantes deverão atender às dimensões culturais no que diz respeito aos comportamentos e expectativas laborais do país para onde imigram (Hofstede, 2001; Hall, 2011; Trompenaars, 2012). Hofstede (2001) propõe inicialmente cinco dimensões distintivas: distância do poder; aversão à incerteza/risco; individualismo versus coletivismo; masculinidade versus feminilidade; dimensão confuciano. A dimensão 'distância do poder' opera na realidade transmitida pelas entrevistadas, no que diz respeito às relações hierárquicas que conduzem às repetidas burocracias citadas como entrave na vida profissional destas comunidades estudadas.

A EDUCAÇÃO E O PAPEL DO STORYTELLING

Destarte, deparamo-nos a questionar o que é educar, qual a sua importância na sociedade e quais os seus distintos objetivos, *e.g.*, culturais, pessoais e ou profissionais. No sentido de Freire (2006), educar é consciencializar os e as agentes das suas capacidades, do seu poder de agir numa sociedade com os recursos nesta disponíveis.

No patamar dos objetivos profissionais, a educação é condição *sine qua non* para se conseguir um melhor emprego. O foco desta reflexão é precisamente a educação para fins profissionais.

A definição de *storytelling* enquadrável nesta temática diz respeito ao relato de aprendizagens transmitido por quem vivenciou realidades práticas, por quem experienciou situações laborais concretas e suficientemente relevantes, na sua diferença, para acrescentar elementos novos, que levem a estilizar o apurado em novas epistemes científicas válidas para as questões do trabalho e emprego (Jóvac, 2015).

A utilização do *storytelling* como ferramenta didática vem enriquecer, de modo mais célere, conteúdos programáticos na educação formal (Berger e Quinney, 2005), reforçando neste contexto o debate centrado na educação de adultos (Monteiro, 2013).

METODOLOGIA

MÉTODOS E TÉCNICAS

Partindo de uma metodologia de base qualitativa (Kucharte, 2014), analisamos a importância das aprendizagens contínuas e das competências transversais no padrão das novas exigências no emprego, engajadas na era da globalização, *i.e.*, ecletismo, flexibilidade, inovação, entre as demais apreoadas na literatura como os requisitos empreendedores (Valente, 2014) pretendidos nos novos mercados de trabalho.

A técnica utilizada para a recolha dos dados foi a entrevista semi-estruturada, realizada pessoalmente no local de trabalho das entrevistadas. Para a análise de conteúdo, recorreremos ao método fenomenológico (De Castro, 2012), após organizar o modelo de análise disposto através do Software Maxqda (Flick, 2005).

Todavia, a conjugação de métodos mistos (Augusto, 2014) permitiu esquematizar o conteúdo apurado e consolidar uma reflexão mais concisa sobre o mesmo, uma vez que o recurso aos indicadores estatísticos (INE, PORDATA, OCDE, Eurostat) veio corroborar realidades encontradas nos elementos empíricos analisados.

RESULTADOS

Deparamo-nos com comunidades imigrantes cujo principal convívio, quer laboral quer social, se faz na ‘mesma língua’ (32%, segundo o levantamento empírico), bem como, por outro lado, comunidades imigrantes que procuram atuar em conjunto com a população autóctone. A questão laboral é aqui tida como um dos motivos para esta realidade híbrida. O facto do setor do Turismo ocupar a grande fatia do PIB nesta unidade territorial – NUT (David *et al*, 2015), faz com que inevitavelmente a compreensão e a linguagem entre povos seja facilitada. Muitas portuguesas residentes na região assimilam de igual modo com fluência a língua inglesa.

A troca de saberes entre as díspares culturas vem enriquecer a região.

Porém, a prática do *storytelling* não foi muito manifesta no grupo de entrevistadas, somente um pequeno nicho das entrevistadas consideram importante fazê-lo, muito embora refiram não dedicar o tempo disponível que gostariam. Não obstante, apuramos a existência de reuniões informais entre empreendedoras e empreendedores locais, bem como grupos de *mentoring*. Reforça-se neste patamar a preferência por estas reuniões em detrimento de frequência de cursos formais. Nestes elementos, observou-se um maior volume de negócios e uma internacionalização da atividade laboral, com prospeções de crescimento futuro.

REFLEXÕES FINAIS

Apresentam-se como considerações finais a consciencialização no sentido compreensivo de Weber (2010) de que o *mainstream* das novas profissões propõe concomitantemente mudanças nos paradigmas da Educação, reforçando-se a importância da formação contínua.

O papel do Storytelling na Educação vem também levantar o debate dicotómico entre educação formal e educação não formal, as denominadas *hard* e *soft skills* (Veiga, 2017) no domínio teórico da Sociologia, uma questão que merece um aprofundamento futuro.

O facto de diferentes culturais partilharem saberes e experiências, vem fortalecer o paradigma da globalização, corroborando a premissa de pensar global, empreender local (Vieira e Oliveira, 2016). A necessidade contínua de nos atualizarmos, de nos adaptarmos, de produzirmos constantemente massa crítica sobre as novas realidades laborais que, de modo veloz, têm vindo a surgir, levantam subseqüentes debates sobre o papel da Educação para a vida, o pilar de uma sociedade mais rica.

REFERÊNCIAS

ACIDI, Censos 2011 (2012). *Estatística da evolução do empreendedorismo estrangeiro em Portugal*. ACIDI, Presidência do Conselho de Ministros. Retirado de: <http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/207167/Empregadores+segundo+os+Censos.pdf/89aa3514-6bc8-4531-a071-f5d49f7920da>.

Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Fórum Sociológico*: Universidade Nova de Lisboa. Doi: 10.4000/sociologico.1073

Berger, R. & Quinney, R. (2005). *Storytelling sociology: narrative as social inquiry*. Lynne Rienner Publishers

Covas, M. das M. (2004). Portugal na rota da imigração dos cidadãos comunitários: o caso da região algarvia, in *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, Actas do Vº Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia

De Castro, F. F. (2012). A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz, *Ciências Sociais Unisinos*, 48(1), UNISINOS – Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, doi: 10.4013/csu.2012.48.1.06

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa: Monitor

Freire, P. (2006). *Educação, Sociedade e Culturas*. Lisboa: Edições Afrontamento

Giddens, A. (2000). *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editora

Hall, E. T. (2011). *La Danse de la vie temps culturel, temps vécu*. Paris: Points

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. London: Sage Publications

Jóvacs, I. (2016). Os avanços tecnológicos e o futuro do trabalho: debates recentes, *Atas do XVI ENSIOT*, Universidade Nova de Lisboa, pp. 10-23

Lefsrud, L. & Jennings, D. (2013). Being entrepreneurial in your storytelling: An institutional tale, *SSRN Electronic Journal*. Elsevier, doi: 10.2139/ssrn.2340100

Malheiros, J.; Padilha, B. (Coord) & Rodrigues, F. (2010). *Mulheres Imigrantes Empreendedoras*. Lisboa: CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Retirado de: http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/documentos/documentacao/publicacoes/Mulheres_Emigrantes_Empreendedoras.pdf

Monteiro, A. (2013). Qualificar o adulto ou transformar o cidadão? O papel da educação de adultos. *Revista Diversidades*, 39, 9-13. Retirado de : http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista%20Diversidades%20n.%C2%BA%2039_web.pdf

Oliveira, C.R. (2016). *Diver-cidades empresariais em Portugal Estratégias de Imigrantes em mercados locais*. Tese de doutoramento, ISCTE. Retirado de: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/13642/1/PhD_Catarina_Reis_Oliveira_2016.pdf

PORDATA, INE (2016). *População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de: <http://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

Rocha-Trindade, M. B. (1993). Perspectivas sociológicas da interculturalidade. *Análise Social*, XXVIII (123-124), 869-878

Santos, D. et al (2015). *Estratégia Regional de Investigação e Inovação para a Especialização Inteligente do Algarve* (RIS3 Regional)

Trompenaars, A. (2012). *Riding the waves of culture : understanding diversity in global business*. Hodder & Stoughton General Division

Veiga, S. L. (2017). As Soft Skills de Finalistas Universitários: Alinhamento ou Gap com o mercado de Trabalho. Universidade Europeia, Laureate International Universities. Retirado de: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18320/1/Dissertação de M-GRH - Sara Veiga 50029754.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18320/1/Dissertação%20de%20M-GRH%20-%20Sara%20Veiga%2050029754.pdf)

Valente, A. C. (2014). Novos Mercados de Trabalho e Novas Profissões. Estudo Prospetivo. *Consórcio Maior Empregabilidade*

Vieira, E. & Oliveira, C. S. de (2016). *'Pensar Global, Empreender Local'*, APDR

Weber, M. (2010). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70

EDUCAÇÃO EM MUDANÇA: PARA ALÉM DOS LIMITES DA ESCOLA

CHANGING EDUCATION: BEYOND THE BOUNDARIES OF SCHOOL

Maria Celi Chaves Vasconcelos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

RESUMO

O trabalho problematiza a obrigatoriedade da escolarização diante das possibilidades que as tecnologias trazem às famílias, permitindo que optem pela modalidade do ensino domiciliar. O objetivo central refere-se à investigação dos principais motivos que levam os pais a retirarem os filhos da escola, educando-os no ambiente doméstico. Num plano mais específico, buscou-se traçar um perfil das famílias que fazem essa opção e as influências em suas escolhas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram entrevistadas três famílias que praticam o ensino domiciliar em Portugal e no Brasil, analisando os aspectos observados. Conclui-se que, em tempos nos quais não se pode prescindir da educação ao longo da vida, uma vez que novas perspectivas e competências devem ser buscadas, a cada dia, para enfrentar os desafios dos contextos multiculturais existentes, é preciso considerar o movimento de ensino domiciliar como uma modalidade de educação que poderá coexistir com a escolarização obrigatória.

Palavras-chave – Ensino domiciliar; Desescolarização; Educação obrigatória; Educação ao longo da vida; Novas tecnologias

197

ABSTRACT

The work studies compulsory schooling in view of the possibilities that technologies bring to families, allowing them to opt for homeschooling. The central objective is to investigate the main reasons why parents withdraw their children from school, educating them at home. On a more specific level, we sought to outline a profile of the families that take this option and the influences on their choices. This is a qualitative research, in which three families that practice homeschooling in Portugal and Brazil were interviewed, analyzing the observed aspects. The conclusion is that in times when lifelong education cannot be dispensed with, since new perspectives and competences must be sought, each day, to face the challenges of the existing multicultural contexts, it is necessary to consider the homeschooling movement as a modality of education that can coexist with compulsory schooling.

Keywords – Homeschooling; Unschooling, Compulsory education; Lifelong learning; New technologies

INTRODUÇÃO

Na maior parte dos países ocidentais, o século XIX marca o início da escolaridade obrigatória aliada à estruturação e organização dos sistemas de ensino sob o domínio do estado. Tal processo tem seu ápice no século XX, quando, em alguns países, como o caso do Brasil e de Portugal, é consagrada a escolaridade obrigatória e o estado, direta ou indiretamente, torna-se o mantenedor e o regulador das redes públicas e privadas de escolarização (Vasconcelos &

Morgado, 2014).

Assim, o objetivo central deste estudo é a investigação acerca das novas tendências de desescolarização presentes no cenário educativo mundial e os principais motivos que levam os pais a retirarem os filhos da escola, educando-os no ambiente doméstico. A escolha do tema referente aos dois países resultou do fato do Brasil haver compartilhado com Portugal a legislação educacional relativa à instrução pública durante o Reino Unido, período em que o ensino doméstico era prática majoritariamente exercitada pelas elites para a educação intelectual de seus filhos, parentes e agregados.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual é tomada como fonte principal de investigação a legislação dos países em foco, além de entrevistas com três famílias que praticam o ensino domiciliar em Portugal e no Brasil, analisando os aspectos observados.

Na atualidade, constata-se que o ensino doméstico volta a ser procurado de maneira significativa, atendendo a diferentes motivações de pais, que optam por manter os filhos fora da escola oficial, denominando-se de *homeschooling* por ter nos Estados Unidos da América o maior número de adeptos, dois milhões de crianças e jovens submetidos à educação em casa, já no início dos anos 2000, de acordo com os dados apresentados no *Worldwide guide to homeschooling* (Ray, 2005).

Em países como Brasil e Portugal, tal prática possui, hoje, políticas orientadoras diferentes, sendo, no primeiro proibido e sujeito a penalidades das leis em vigor, especialmente as que tratam da proteção à criança e ao adolescente; e no segundo, consentido com base no princípio constitucional da liberdade de aprender e ensinar.

POSSIBILIDADES DE HOMESCHOOLING NO BRASIL E EM PORTUGAL

Homeschooling é a palavra em inglês que define as experiências de educação doméstica ou ensino domiciliar, nos países que utilizam essa língua, sendo utilizada também em outros países que sofreram influência, principalmente norte-americana, para aderirem a esse movimento de “desescolarização”, como muitos adeptos o denominam (Vasconcelos & Morgado, 2014).

Nos Estados Unidos os escritos de John Holt (1976) são usados para referendar essa opção, especialmente o *unschooling*, também conceituado como aprendizagem direcionada pela criança e aprendizagem natural. Transformado em método para o ensino doméstico, significaria “nada de escola”. *Unschooling* é considerado ainda um dos métodos do ensino doméstico, muito bem aceite por famílias norte-americanas e europeias (Holt & Farenga, 2003).

Ensino doméstico é o termo usado na legislação portuguesa até os dias atuais. No caso português, o Decreto-Lei nº 553, de 21 de novembro de 1980, define o “ensino individual” como aquele que é ministrado por um professor diplomado a um único aluno fora de estabelecimento de ensino e o “ensino doméstico” como aquele que é lecionado no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite.

Portanto, convencionou-se uma divisão conceitual entre as terminologias de “ensino doméstico” e “ensino individual”, na qual é considerado, especialmente, o responsável pela educação do aluno. Entretanto, quando se trata da educação que ocorre na casa dos alunos, sendo os pais ou professores contratados aqueles que ministram o ensino, constatam-se práticas do que é convencionado como *homeschooling*, tendo em vista que essa modalidade de escolaridade doméstica, nos Estados Unidos da América, tanto pode ser realizada pelos pais, como esses

podem contratar professores para aquelas disciplinas que não dominam, havendo inclusive *sites* disponíveis que cadastram professores para esse fim.

As motivações constatadas para o pedido de ensino individual/doméstico em Portugal referem-se, notadamente, segundo o Relatório Final da Direcção de Serviços de Apoio Pedagógico e Organização Escolar (DSAPOE), durante os anos de 2008 e 2009, à decorrência de atividade profissional dos pais ou do encarregado da educação das crianças e jovens (itinerância no país/estrangeiro); razões clínicas/médicas relacionadas com a saúde física e ou psíquica do aluno (especialmente fobias), ou seja, também crianças e jovens portadores de necessidades especiais crônicas ou temporárias; distâncias e tempo dispendido fora da casa/família; opção de ensino dos pais/encarregados da educação de crianças e jovens (docentes e ou com habilitações superiores); e, por fim, filhos de cidadãos estrangeiros a residir em Portugal (residência temporária/permanente).

Embora o número de crianças frequentando essa modalidade não seja expressivo, observa-se que, em Portugal, a legislação permaneceu e permanece com uma normatização que admite e regulamenta o ensino doméstico, enquanto que, no Brasil, essa possibilidade desaparece a partir das primeiras décadas do século XX.

No Brasil, no século XIX, que é a única referência sobre a aplicação dessa modalidade neste país, de forma reconhecida e também constante de documentos oficiais, a terminologia utilizada era de educação doméstica, porque se caracterizava, por vezes, para além de um domicílio, pois poderia reunir um pequeno grupo de crianças no espaço doméstico, para serem ensinadas por um mestre contratado (Vasconcelos, 2005).

Até às décadas de 1870 a 1880, os grandes proprietários rurais, detentores de títulos nobiliárquicos, em suas propriedades e fazendas, possuíam verdadeiros redutos de poder local, nos quais aplicavam a sua própria justiça e a sua própria ordem econômica e social, inclusive em relação à educação de seus filhos, parentes ou agregados. Ou seja, decidiam quem seria educado entre os filhos homens e mulheres, com quais perspectivas, e como (Vasconcelos, 2005; 2006; 2009).

Nesse contexto, a educação doméstica era a principal forma encontrada para realizar tais intentos, pois ao contratar um preceptor, ou professor particular para suas fazendas, o senhor transformava esse espaço, que já continha a casa, a capela, o terreiro, também na “escola”.

Não obstante, a partir da década de 1870, no Brasil império, uma das estratégias de afirmação do poder central sobre as elites dominantes, copiando modelos europeus e buscando argumentos para se contrapor aos republicanos, era interferir em algumas esferas, até então sob o domínio do poder privado, entre elas a educação. O governo imperial pregava que a educação não poderia depender da escolha e decisão somente dos pais. Deveria ser uma determinação do estado para todos os cidadãos (Vasconcelos, 2005; 2006; 2009).

Contrariando a ordem social em que haviam nascido e com a qual tinham convivido ao longo do século XIX, em que pese a participação da aristocracia nos desígnios do império, as elites se surpreendiam com os projetos centralizadores do estado, entre eles o de uma escola obrigatória, instituída em prédios próprios e “aberta” a toda a população. Além disso, as elites não viam com “bons olhos” a interferência do estado na educação. Era algo sem precedentes, ter a obrigação de educar os filhos, mesmo que fosse na casa, por determinação do estado.

É nesse cenário que a educação doméstica começa a sofrer pressões para limitar o seu âmbito de atuação e a aristocracia vê crescer os movimentos pela escolarização da população. Pouco

a pouco, a escolaridade propagada por todas as possibilidades midiáticas daquele tempo, especialmente os periódicos impressos destinados aos pais de família, vai seduzindo as elites que, seja pelo modismo de uma escola emergente que afirmava ser possível educar com qualidade os futuros cidadãos do império, seja pela preocupação com a propaganda dos inúmeros vícios e perigos da contratação de preceptores e aios, acabam rendendo-se à escola emergente.

Todavia, esse não é um movimento linear ou simplificado como pode parecer a tentativa de explicar o processo, mas é algo muito mais complexo que atravessa toda a segunda metade do século XIX, com avanços e recuos, revelando uma luta política, imbricada de múltiplos interesses e, muitas vezes, velada, entre os proponentes e os opositores dessas ideias, ambos pertencentes às elites e não ao povo (Vasconcelos, 2017).

A menção à possibilidade de escolaridade obrigatória, por sua vez, só vai aparecer na Constituição Federal de 1934, quando a obrigatoriedade da escola fica subtendida na orientação para a elaboração de um plano nacional de educação, no qual a frequência do ensino primário deveria ser exigida. De lá para cá, a escolaridade obrigatória passou a fazer parte da agenda das políticas educacionais brasileiras.

Um século depois, o que se vê é o mesmo desafio posto, sob outros termos, sem dúvida, mas com a mesma essência, isto é, até onde deve ir a liberdade de ensino? É possível o estado permitir a existência de um sistema paralelo, nem público, nem privado, mas doméstico e sob a inteira responsabilidade dos pais?

NOVAS POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS: NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Nos dias atuais, a educação doméstica constitui uma das formas de educação alternativa a que as famílias, sob a influência de condições específicas, recorrem quando, entre outros motivos, a escola não alcança as expectativas de suas demandas.

Em casa, a educação ocorre a partir de rotinas variadas que dependem da organização de cada família, mas quase sempre possuindo espaços destinados a funcionar como o local da “escola”, ou seja, um ambiente de estudos. Todavia, não há um perfil único, nem características que possam ser tomadas como “comuns”.

O que se observa com mais frequência na opção pela educação doméstica, são pais que por motivos diferentes preferiram dar educação aos filhos e filhas na própria casa. Talvez, o único traço comum ressaltado seja o descontentamento com a escola em que estudaram, ou aquela pela qual os filhos passaram antes de optarem por *homeschooling*.

Pese muito embora a dificuldade de generalizações num processo complexo que envolve escolhas privadas, pode-se afirmar que as famílias que recorrem à educação em casa, normalmente, estão também buscando uma formação diferente daquela oferecida pelas escolas, seja por motivos religiosos, filosóficos, contextuais, especiais ou circunstanciais.

Além disso, não se pode desconsiderar que, hoje, a educação doméstica está intimamente relacionada às possibilidades tecnológicas existentes. É a partir do acesso às informações digitais disponíveis em qualquer lugar, que a educação rompe com os limites físicos e pode se trazer de volta ao cenário educativo, a casa como escola.

O *homeschooling* não é uma simples mudança de modalidade ou metodológica, mas envolve um imenso deslocamento de certezas e dúvidas, além de uma transformação radical na

escolaridade vigente. Seria, talvez, a primeira vez, desde que o sistema escolar foi configurado, que ele iria se modificar de fato, embora durante muito tempo ainda fosse tomar os antigos modelos como parâmetro para sua organização, como ocorre em Portugal, por exemplo, onde o ensino doméstico é permitido, mas as crianças têm de ser matriculadas na escola e, ao final do ano, prestam provas presencialmente para passar a série seguinte. Ainda que continuem estudando em casa, mantêm a matrícula na escola (Portugal, 1948, 2005).

No Brasil, já foram apresentados ao Parlamento diversos projetos de lei que tentaram legalizar a educação doméstica, mas nenhum, até ao momento, logrou o êxito de ser aprovado. Existem muitas resistências a qualquer projeto de desescolarização, até porque é muito recente a afirmação da universalidade da educação escolar. Romper com a sua obrigatoriedade poderia deixar crianças e jovens fora da escola e sem educação em casa.

Contudo, o problema a enfrentar, no contexto das políticas educativas atuais, não consiste em estabelecer ou restabelecer condições de competição entre essas diferentes modalidades: educação escolar e educação em casa, mas sim a possibilidade de revalorizar as instâncias formativas como a casa, que podem, por meio de diversas metodologias, entre elas a educação a distância, colocarem-se em termos de igualdade e de nível qualitativo, entre as opções que se apresentam às famílias e às comunidades.

REFLEXÕES FINAIS

Nos países onde o ensino domiciliar é admitido, o que se vê é um baixo número de crianças sendo educadas em casa, nessa modalidade, mas elas existem e os números crescem, de uma forma não veloz, mas já evidenciando o início de um processo de desescolarização, no sentido da não obrigatoriedade da escola, algo aproximado do que sugeria Ivan Illich (1973).

Ainda assim, em nenhum país a permissão se mostrou estatisticamente relevante em relação à educação escolar, muito pelo contrário, os números são incomparáveis entre a escolarização e aqueles que estão fora dela em ensino domiciliar.

O que se observa, majoritariamente, é que as famílias não vão dispor da escola e das possibilidades de interações que ela oferece, e mesmo com todas as possibilidades domiciliares regulamentadas, ela permanece sendo considerada como o melhor lugar para a educação dos filhos.

Por outro lado, as famílias que já praticam o ensino domiciliar, e aquelas que acreditam que essa é a melhor forma de prover a educação formal de seus filhos, devem ter o seu direito assegurado, ainda que sujeito à fiscalização e ao controle do estado, atendendo ao princípio tanto da educação obrigatória das crianças e jovens, como ao princípio da liberdade de optar pela modalidade de educação a ser dada aos filhos e filhas.

REFERÊNCIAS

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934. São Paulo: Saraiva. Brasil

Decreto-Lei nº 553, de 21 de novembro de 1980. Ministério da Educação e Ciência de Portugal

Holt, J. (1976). *Libertad y algo más: ¿hacia la desescolarización de la sociedad?* Buenos Aires: El Ateneo

Holt, J. & Farenga, P. (2003). *Teach your own – The John Holt book of homeschooling*. Cambridge, USA: Perseus Publishing

Illich, I. (1973). Por que devemos desinstalar a escola. Illich, I. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46 de 14 de outubro de 1986, alterada pela Lei nº 115, de 19 de setembro de 1997 e pela Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005, Conselho Nacional de Educação de Portugal

Lei nº 2.033, de 27 de junho de 1948. Portugal

Direção Regional de Educação do Centro – DREC. Relatório Final – Alunos em ensino individual\doméstico 2008-2009, produzido pela Direcção de Serviços de Apoio Pedagógico e Organização Escolar – DSAPOE, Portugal

Ray, B. D. (2005). *Worldwide guide to homeschooling. Facts and stats on the benefits of homeschooling*. Nashville, Tennessee: Published by Broadman & Holman Publishers

Vasconcelos, M. C. C. & Morgado, J. C. B. C. (2014). Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 30, 203-230

Vasconcelos, M. C. C. (2005). *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Ed. Gryphus

Vasconcelos, M. C. C. (2006). De volta à casa: Revisitando as possibilidades da Educação diante das novas tecnologias. In S. Bustamante (Org.). *Educação e tecnologia: caminhos para a inclusão digital*. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, pp. 7-19

Vasconcelos, M. C. C. (2009). A educação na casa: uma prática das elites portuguesas e brasileiras no século XIX. In Donald de Souza; Silvia Alicia Martinez. (Org.). *Educação Comparada Brasil-Portugal: rotas do além mar*. V. 1, São Paulo: Xamã, pp. 130-150

Vasconcelos, M. C. C. (2017). Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? *Pro-Posições* (Unicamp), 28, 122-140

EL MARCO DE LAS POLÍTICAS ACTIVAS DE FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL EN ESPAÑA: LA FORMACIÓN CONTINUA DE ADULTOS PARA EL EMPLEO

THE FRAMEWORK OF ACTIVE POLICIES FOR TRAINING AND JOB PLACEMENT IN SPAIN: CONTINUING EDUCATION FOR ADULTS FOR EMPLOYMENT

Santiago Álvarez-García, Universidad de Oviedo

RESUMEN

Las políticas activas de formación e inserción laboral se concretan en una serie de programas diseñados para mejorar las posibilidades de acceso al mercado de trabajo de los desempleados y para la recualificación de los trabajadores. Parte de estas medidas están destinadas a mejorar la empleabilidad de colectivos especialmente afectados por el desempleo, como los parados de alta duración o los trabajadores sin cualificaciones adecuadas a la oferta laboral. El objetivo principal de esta comunicación consiste en describir el marco de estas políticas en la Unión Europea a partir del Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo, aprobado en 1993 y analizar las políticas desarrolladas en España..

Palabras clave – Políticas activas de mercado de trabajo; Formación para la empleabilidad; Cualificaciones

ABSTRACT

The active policies of training and job placement are specified in a series of programs designed to improve the possibilities of access to the labor market of the unemployed and for the requalification of workers. Part of these measures are destined at improving the employability of groups especially affected by unemployment, such as the long-term unemployed or workers without adequate qualifications to the labor supply. The main objective of this paper is to describe the framework of these policies in the European Union, from the White Paper on Growth, Competitiveness and Employment, approved in 1993, and analyze the policies developed in Spain.

Keywords – Active labor market policies; Training for employability; Qualifications

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación consiste en estudiar las políticas activas de formación e inserción laboral de adultos desarrolladas en España. Estas políticas se concretan en una serie de programas de empleo y formación, diseñados para mejorar las posibilidades de acceso al trabajo de los desempleados, y para la adaptación de la formación y la recualificación para el empleo de los trabajadores.

Una parte de estos programas tiene un alcance general, con el objetivo de mejorar el funcionamiento del mercado laboral y contribuir a la empleabilidad del conjunto los trabajadores. Otras medidas tienen destinatarios específicos. Están diseñadas para mejorar la empleabilidad de los colectivos especialmente afectados por el desempleo, como los parados

de alta duración, los adultos sin unas cualificaciones adecuadas a la oferta laboral, los jóvenes con problemas para acceder a su primer empleo, o las personas con algún tipo de discapacidad. Para ello nos referiremos brevemente a la tipología de acciones en materia de políticas activas de mercado de trabajo. En segundo lugar, expondremos el marco de las políticas de formación para el empleo en la Unión Europea, a partir del Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo elaborado por la Comisión en 1993. El núcleo del trabajo consiste en el estudio de las políticas desarrolladas en España para adecuar las cualificaciones de los trabajadores adultos a las demandas del mercado laboral, mejorando la calidad de la formación profesional para el empleo. Finalmente, nos referiremos a la evaluación de la OCDE sobre los déficits en materia de competencias de nuestro sistema de formación laboral

LAS POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA

En contraposición con las políticas pasivas de mercado de trabajo, que tienen por finalidad el mantenimiento de las rentas de los desempleados, por medio de subsidios y prestaciones, tanto monetarias como en especie, las activas consisten en una serie de programas diseñados para mejorar las posibilidades de empleo e inserción laboral de los trabajadores.

Si bien la heterogeneidad de estas políticas complica su delimitación, siguiendo a Tobes Portillo (2002, pp. 15), podemos considerar que “una política activa de empleo es toda medida cuyo objetivo sea la inserción o reinserción laboral, y no se traduzca en un gasto de garantía de rentas, suponga o no un gasto presupuestario”. Constituyen un elemento clave en los que se denomina “estrategias de activación laboral” y, en buena parte de los países, suelen vincularse a los sistemas de asistencia o seguro por desempleo a través de la condicionalidad de las prestaciones. Es decir, de la obligatoriedad de la participación en las mismas para los perceptores de prestaciones por desempleo.

El principal objetivo que persiguen es aumentar las oportunidades de quiénes buscan trabajo y mejorar la adecuación entre el empleo existente (oferta) y los trabajadores desempleados o que buscan un puesto de trabajo mejor (demanda). Favorecen que los desempleados regresen al mercado de trabajo lo antes posible y con el puesto de trabajo más idóneo y, mediante medidas de mejora y reciclaje en las capacidades laborales, pueden ayudar a dirigir a las personas hacia los sectores que se enfrentan a un problema de escasez de mano de obra cualificada.

Se trata, por tanto, de políticas susceptibles de articulación tanto desde el lado de la oferta como del de la demanda de trabajo. En relación con la demanda de trabajo podemos referirnos al conjunto de medidas destinadas a incentivar la contratación por las empresas de los colectivos con mayores problemas de integración laboral, como desempleados de larga duración, jóvenes que se incorporan al mercado laboral sin experiencia previa, minusválidos, etc. Estos incentivos se pueden, a su vez, articular mediante subvenciones o a través de beneficios fiscales a las empresas, como deducciones por creación de empleo en los impuestos sobre los beneficios o bonificaciones en las cotizaciones a la Seguridad Social.

Las políticas de oferta tienen como objetivo adecuar las cualificaciones de los trabajadores a las necesidades de las empresas, por lo que “la formación profesional inicial, ocupacional y continua se convierten en políticas indispensables dentro de este marco” (Tobes Portillo, 2002, p. 15).

La OCDE divide las políticas activas de empleo en cinco categorías:

- a) Administración y servicios públicos de empleo
- b) Formación profesional
- c) Medidas a favor de los jóvenes
- d) Medidas de ayuda al empleo
- e) Medidas a favor de minusválidos

EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS ACTIVAS EN LA UNIÓN EUROPEA

En el ámbito de la Unión Europea, el Libro Blanco de la Comisión sobre crecimiento, competitividad y empleo, de 1993, identificó los principales factores de desempleo en los países comunitarios, entre los que destacó el elevado coste de la mano de obra poco cualificada y el importante peso que tenía el empleo en sectores tradicionales, en detrimento de sectores con futuro, destacando la necesidad de desarrollar políticas de activación laboral.

En los Consejos Europeos celebrados en Essen en 1994 y en Luxemburgo en 1997 se establecieron una serie de objetivos a alcanzar por los Estados miembros de la UE en materia de promoción de empleo. Estos objetivos se incorporaron posteriormente al Tratado de Amsterdam, firmado en esa ciudad el 2 de octubre de 1997, y con entrada en vigor el 1 de mayo de 1999. El Tratado establece que “los Estados miembros y la Comunidad se esforzarán por desarrollar una estrategia coordinada para el empleo, en particular para potenciar una mano de obra cualificada, formada y adaptable y mercados laborales con capacidad de respuesta al cambio económico”, objetivo que se incorporara posteriormente al Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea.

Los objetivos con respecto al empleo se agrupan en cuatro grandes pilares (de la Rica, 2015, p. 3):

1. El aumento de la empleabilidad de los trabajadores.
2. El desarrollo de una cultura de emprendimiento y creación de empleo
3. El aumento de la adaptabilidad de los trabajadores a las empresas.
4. La mejora de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Las políticas activas de empleo recibieron un fuerte impulso en el Consejo Europeo celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000 en Lisboa, en el que se concluyó que un marco de referencia europeo debía definir las nuevas cualificaciones básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente, como medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento. Al mismo tiempo, subrayó que la principal baza de Europa son las personas y se definió la estrategia de la UE en materia de empleo, con el objetivo de crear unas infraestructuras del conocimiento, de aumento de la innovación y de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos. En relación con la materia que nos ocupa, se considera necesario:

- a) Mejorar la empleabilidad y reducir las diferencias de cualificaciones, promoviendo programas especiales para permitir que los parados adquieran el nivel de cualificaciones adecuado.
- b) Dar una mayor importancia a la formación continua como un elemento básico del modelo social europeo, fomentado entre los interlocutores sociales acuerdos sobre innovación y formación continua y aprovechando la complementariedad entre la formación y el empleo mediante una gestión flexible de la jornada laboral.
- c) Fomentar todos los aspectos de la igualdad de oportunidades, incluida la reducción de la segregación profesional, y una mayor posibilidad de reconciliar vida laboral y familiar,

en especial estableciendo un nuevo punto de referencia para unos mejores cuidados a la infancia.

En los Consejo Europeos de Estocolmo, 2001, y Barcelona, 2002, se adoptaron los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos, y un programa de trabajo, denominado “Educación y Formación 2010”.

Ese mismo año, la Comisión Europea promovió un marco de acciones para el desarrollo permanente de competencias y cualificaciones profesionales. También las Directrices Integradas para el Crecimiento y el Empleo (2005-2008), aprobadas por el Consejo Europeo de junio de 2005, recogen la necesidad de dotar a los jóvenes de las competencias clave necesarias y de mejorar su nivel educativo. En particular, en las Directrices se insta a adaptar los sistemas de educación y formación para responder a los nuevos requisitos en materia de competencias mediante una determinación más precisa de las necesidades profesionales y las competencias clave en el contexto de los programas de reforma de los Estados miembros.

Para concluir esta breve síntesis, debemos referirnos a las Recomendaciones aprobadas por el Parlamento Europeo en diciembre de 2006, en que se confía a los Estados miembros el desarrollo de una serie de competencias clave para todos los ciudadanos, en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente. El marco de referencias se define en la Recomendación.

EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO EN ESPAÑA: LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

En el caso de nuestro país, el desarrollo de las políticas formativas para el empleo encuentra su impulso en el Primer Acuerdo Nacional de Formación Continua de 1992, que incluyó la constitución de la Fundación para la Formación Continua en el Empleo (FORCEM), con el objetivo de promover las principales actividades dirigidas a la formación permanente como instrumento de gestión de los recursos humanos.

Con la aprobación en el año 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, la formación profesional se configura como un conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, incluyendo también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional (art. 30.1 Ley Orgánica 1/1990). Se configuró así un sistema articulado en tres niveles: formación reglada o inicial, formación ocupacional y formación continua.

El siguiente paso fue la aprobación, en 1993, del I Programa Nacional de Formación Profesional, que comprende “el conjunto de acciones de formación profesional ocupacional dirigidas a los trabajadores desempleados, para proporcionarles cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarles laboralmente, cuando los mismos carezcan de formación profesional específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada” (art. 1 del Real Decreto 631/1993).

Este plan “supone el primer planteamiento global de la formación profesional en España al intentar articular en un todo coherente los dos subsistemas, ocupacional y reglada” (Pérez Esparrells, 2001, p. 31). Contempla el establecimiento de los itinerarios formativos y los conocimientos mínimos en cada especialidad, que conduzcan al certificado de profesionalidad, para los alumnos que hayan superado las evaluaciones correspondientes al respectivo nivel profesional. También prevé la elaboración de un Repertorio Nacional de Certificados de

Profesionalidad, en coordinación con el Catálogo de Títulos Profesionales del Ministerio de Educación y Ciencia, a efectos de establecer el sistema de correspondencias y convalidaciones entre las enseñanzas de formación profesional reglada y los conocimientos adquiridos en la formación profesional ocupacional y en la experiencia laboral.

En 1998 se aprobó el II Programa Nacional de Formación Profesional. Este programa considera la formación profesional como una inversión en capital humano que constituye una “parte esencial de las políticas activas para contribuir al empleo estable, a la promoción profesional y social de los docentes y de los destinatarios de la formación y al desarrollo de los recursos humanos en las empresas” (Pérez Esparrells, 2001, p. 31).

En el año 1999 se creó el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (INICUAL), por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo. Según esta norma, los rasgos esenciales del Sistema Nacional de Cualificaciones consisten en desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales, promover la integración de las diversas formas de adquisición de las competencias profesionales, y conseguir la integración de la oferta de formación profesional.

En el año 2007 se regula la Formación Profesional para el Empleo, “integrado por el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento” (art. 2.1 del Real Decreto 395/2007). Sus fines consisten en:

- a) Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
- b) Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
- c) Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- d) Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.
- e) Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores, tanto a través de procesos formativos, como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

Debemos finalmente referirnos a la Ley 30/2015, por la que se regula el sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito profesional, desarrollada posteriormente por el Real Decreto 1032 de 2017. Esta norma considera como iniciativa de formación a cada una de las modalidades de formación profesional para el empleo dirigidas a la adquisición, mejora y actualización permanente de las competencias y cualificaciones profesionales, favoreciendo la formación a lo largo de toda la vida de la población activa, y conjugando las necesidades de las personas, de las empresas, de los territorios y de los sectores productivos.

LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO: UN ANÁLISIS DESDE LA ESTRATEGIA DE COMPETENCIAS DE LA OCDE

Como hemos expuesto en el epígrafe anterior, el sistema de formación para el empleo entiende por acción formativa “la dirigida a la adquisición y mejora de las competencias y cualificaciones profesionales de los trabajadores” (art. 3 Real Decreto 649/2017).

La OCDE define las competencias como el conjunto de conocimientos, capacidades y atributos que toda persona puede adquirir y le permiten desempeñar de forma adecuada y consistente una determinada actividad o tarea, susceptible de desarrollarse ulteriormente a través del aprendizaje.

En un informe reciente (OCDE, 2015), ha identificado 12 retos en materia de competencias a lo que se enfrenta a España. Las más relacionadas con la formación para el empleo que estamos abordando se pueden resumir en los siguientes puntos.

1. Asegurarse de que los estudiantes de enseñanza superior alcancen un alto nivel de cualificación profesional y adquieran las competencias demandadas por el mercado laboral. Se ha detectado que pocos jóvenes con un título de educación superior han adquirido el nivel de cualificación profesional necesario para integrarse en la economía y la sociedad.
2. Mejorar las competencias de los adultos escasamente cualificados, menos propensos a participar en programas de formación y educativos que los que tienen unas mayores cualificaciones.
3. Reintegrar a los desempleados a través del fomento de las políticas activas de empleo, que constituyen una medida importante de activación laboral de toda persona inactiva o en paro y de mejora de su empleabilidad.
4. Mejorar la transición de los jóvenes del sistema educativo a un trabajo estable.
5. Aprovechar la formación en el lugar de trabajo para potenciar la productividad y la competitividad de las empresas. La limitada utilización de las competencias en el puesto de trabajo y la escasa implementación de prácticas innovadoras en el entorno laboral supone un desperdicio del talento de los trabajadores.
6. Mejorar el acceso a una información de calidad sobre inserción laboral y oportunidades de aprendizaje. El estudio detecta un desajuste importante entre la demanda y la oferta actual de competencias que debe subsanarse mediante una información más adecuada sobre las demandas presentes y futuras de las empresas.
7. Financiar un sistema de competencias más eficaz y eficiente, con una mayor participación del sector privado.
8. Entablar relaciones de colaboración más estrechas para mejorar los resultados de competencias, con un papel más proactivo del sector privado.

REFERENCIAS

Comisión Europea (1993). *Libro Blanco de la Comisión Europea sobre crecimiento, competitividad y empleo*. COM (93) 700, de 5 de diciembre

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. *Ordenación General del Sistema Educativo*. Jefatura del Estado

Ley 30/2015, de 9 de septiembre. *Sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito profesional*. Jefatura del Estado

OCDE (2015). *Estrategia de competencias*. París: OCDE

Pérez Esparrells, C. (2001). La formación profesional y el sistema nacional de cualificaciones: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 31, 91-113

Tobes Portillo, P. (2002). El desarrollo de las políticas activas en España: un análisis de los planes de acción para el empleo. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 36, 15-43

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo. *Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo. Ministerio de Administraciones Públicas

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo. *Subsistema de formación profesional para el empleo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Real Decreto 1032/2017, de 15 de diciembre. *Estrategia española activación para el empleo 2017-2020*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social

Real Decreto 649/2017, de 3 de julio. *Sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito profesional*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social

Rica, S. de la (2015). *Políticas activas de empleo: una panorámica*. Fundación de Estudios de Economía Aplicada, FEDEA, Policy Papers, 01/15

Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006/962/CE, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea

TURISMO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

TOURISM AND INCLUSION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN BRAZIL: AN APPROACH TO LIFELONG EDUCATION

Sônia Mendes Ferreira, Fundação de Apoio à Escola Técnica – Faetec/Rio de Janeiro/Brasil

Carlos Alberto Lidízia Soares, Universidade Federal Fluminense/Rio de Janeiro/Brasil

Ediclea Mascarenhas Fernandes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Brasil

Jessica Siqueira Luiz, Universidade Federal Fluminense/Rio de Janeiro/Brasil

RESUMO

O trabalho apresenta ações desenvolvidas sobre o turismo promovendo a inclusão de pessoas com deficiência intelectual (DI) unindo a Universidade com uma unidade de capacitação profissional do Rio de Janeiro. A ação conduz adultos com DI, a atrativos culturais, direito previsto em Lei. A pesquisa é qualitativa e a metodologia de observação (percepção) e construção curricular. Os referenciais teóricos têm base em Morcerf (2008) e sua defesa por uma sociedade capaz de acolher todas as pessoas, e no autogerenciamento como prática para a Educação ao longo da vida (Lopes et.al, 2015). Como resultado, aponta-se o envolvimento dos adultos com DI onde a atenção, autonomia, e tomada de decisão, fazem parte do conjunto de funcionalidades promovidas nestas práticas turísticas. A conclusão aponta para a relevância dos indivíduos nestes espaços, capacitação na área da Hospitalidade, revisão da acessibilidade dos espaços turísticos e capacitação profissional a pessoas com deficiência intelectual para a área de Turismo.

Palavras-chave – Deficiência intelectual; Inclusão; Turismo

ABSTRACT

The work presents actions developed on tourism promoting the inclusion of people with intellectual disabilities (ID) linking the University with a professional training unit in Rio de Janeiro. The action leads adults with DI, to cultural attractions, a right provided by Law. The research is qualitative and the methodology of observation (perception) and curricular construction. The theoretical references are based on Morcerf (2008) and his defense of a society capable of welcoming all people, and in self-management as a practice for Lifelong Education (Lopes et.al., 2015). As a result, it is pointed out the involvement of adults with ID where attention, autonomy, and decision making are part of the set of features promoted in these tourist practices. The conclusion points to the relevance of individuals in these spaces, training in the area of Hospitality, review of the accessibility of tourism spaces and professional training for people with intellectual disabilities for the Tourism area.

Keywords – Intellectual Disability; Inclusion; Tourism

INTRODUÇÃO

O tema surgiu da inquietação dos pesquisadores pela relevância do tema nas práticas educacionais, sociais e inclusivas no Rio de Janeiro quando tratamos do eixo Turismo e pessoas com deficiência intelectual.

No Brasil, o Censo demográfico 2010, no item denominado: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que 46 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência. Este dado equivale a 23,9% da população brasileira. Cerca de 2,6 milhões possuem deficiência intelectual, equivalendo a 1,4% da população (IBGE,2010).

Desde o ano de 2013, iniciou-se ações voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência intelectual de uma unidade educacional de capacitação profissional no Estado do Rio de Janeiro (Brasil), pois verificou-se o número restrito de atividades voltadas ao turismo e do lazer e a necessidade de conhecimento interdisciplinar produzido para este fim. Logo, após as primeiras visitas, constata-se a ausência de preparo, conhecimento, acessibilidade e hospitalidade apresentado nos espaços turísticos e de lazer da região. Portanto, diante do número de pessoas com deficiência intelectual e das práxis desenvolvidas no Projeto de Turismo¹, objetivou-se a examinar se os atrativos turísticos e culturais se preparam e atendem a este público? Se existe a possibilidade de uma Matriz curricular que integre a questão do Turismo enquanto um componente de cursos adaptados de formação inicial e continuada para pessoas com deficiência intelectual na perspectiva do autogerenciamento?

O Programa de extensão em Turismo, Hospitalidade e Inclusão da Faculdade de Turismo e Hotelaria da Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada no Rio de Janeiro (Brasil), surge fruto de um amadurecimento de um curso de pós-graduação em Administração Pública, onde discutiu-se a ressignificação de uma escola especial a um centro de atendimento especializado, em atenção a legislação vigente. As iniciativas acadêmicas vão de encontro a proposta da produção científica do Centro de Apoio Especializado a Educação Profissional – CAEP Favo de Mel, unidade educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), que há 20 anos desenvolve ações educacionais e desde 2012 oferece capacitação profissional a pessoas com deficiência intelectual.

Voltados à perspectiva da inclusão e uma perspectiva de Educação ao longo da vida, a unidade educacional desde 2016, em sua atualização do Projeto Político Pedagógico, constrói uma proposta curricular baseada no conceito do Autogerenciamento voltado a este público, ressaltando a importância dos planos de ensino individualizado, da transição para a vida adulta e inclui o turismo como instrumento de inclusão para pessoas com deficiência intelectual.

ENQUADRAMENTO CONCEITUAL

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD (2010) refere-se a um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade (Luckasson et al., 2002, p. 8).

¹ O projeto visa a inclusão social de pessoas com deficiência intelectual, por meio de visitas a atrativos turísticos na Região metropolitana do Rio de Janeiro, com o intuito de incentivar a ocupação destes espaços por este público.

O conceito atual aponta para as perspectivas multidimensionais e apresenta focos no âmbito funcional, da necessidade de suportes e apoios para o aprimoramento das funcionalidades e que estes indivíduos sejam incluídos, evidenciando a evolução histórica e social nos últimos anos.

Seguindo as propostas de Políticas públicas voltadas a este público, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), estabelece no art. 2º da lei que: “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade ”

Santos (2017) aponta que:

Dentre os 46 milhões de brasileiros que possuem alguma deficiência, há muitos viajantes frequentes, segundo constatou o Ministério do Turismo (MTUR, 2016), numa pesquisa realizada em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos, entre os dias 13 a 20 de maio de 2013, nas cinco maiores cidades emissoras de turismo doméstico brasileiro – São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba e Porto Alegre. A pesquisa apontou que o sentimento de superação, a liberdade e a autonomia são alguns dos principais elementos motivadores dos viajantes com deficiência.

O turismo representa um instrumento eficaz e promotor das vivências inclusivas na vida de qualquer indivíduo. O contato com a cultura, lazer e atrativos turísticos ampliam a percepção deste Homem no Mundo e dele com ele próprio.

O envolvimento socioeconômico e cultural que o turismo proporciona pode ser capaz de unir o acúmulo de renda ao envolvimento e conscientização positiva da sociedade para a prática do turismo como elemento propulsor e eficaz para ampliação da inclusão social. Deve-se considerar um turismo que dê prioridade ao ser humano e não tão somente ao capital (Silva & Boia, 2003).

Dias (2006) aponta que o turismo cultural pode ser ligado a outras atividades turísticas (tais como turismo de lazer ou educacional), além disso, ele apresenta uma multiplicidade de manifestações culturais, dentre elas: visita a museus, eventos culturais, festivais, apresentações artísticas e outras, que, identificadas com uma cultura em particular “fazem parte de um conjunto que identifica uma comunidade e que atraem os visitantes interessados em conhecer características singulares de outros povos”. Promover esta experiência educacional a este público amplia consideravelmente em uma visão de Educação para toda a vida.

Estas concepções somam a Sasaki, no seu artigo, “Acesso ao lazer, esporte e turismo pelo paradigma da inclusão” quando aponta para o paradigma inclusivo e a garantia de exercício de direito na Sociedade quando diz que:

Fica claro que o importante não é o direito em si, seja para o lazer, para o esporte ou para o turismo. O importante, na inclusão, é que esse direito seja usufruído pelas pessoas com deficiência sem serem separadas das outras pessoas (Sasaki, 2000, p.7).

METODOLOGIA E RESULTADOS

Os procedimentos metodológicos utilizados foram qualitativos e de observação, tendo por vista a percepção e o registro das visitas como instrumentos. Foram realizadas pesquisas bibliográficas onde os temas referentes a acessibilidade, deficiência intelectual, inclusão social e turismo. Desde 2014 até a presente data desenvolveram atividades que abordavam a questão do Projeto inicialmente chamado Turismo e Hospitalidade Inclusiva e posteriormente, após

estudos conceituais, denominado Turismo, Hospitalidade e Inclusão. Os dados correlacionados durante as atividades na unidade e em visitas técnicas proporcionaram a revisão do conceito.

No levantamento e estudos realizados por Santos (2017), revelam que em São Paulo existem instituições que oferecem este tipo de serviço educativo a pessoas com deficiência intelectual e encontrou-se o Museu de Arte Moderna, o Museu do Futebol e a Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Uma das áreas de formação que entrelaçam os saberes apresentados, ilustra-se com a Matriz Curricular do Programa Transição para o Mundo do Trabalho, iniciado em 2015 na Unidade Favo de Mel. O programa tem duração de dois anos e foi inserido após a formação específica nos cursos profissionais.

O princípio da Educação por toda a vida e pelo princípio básico do autogerenciamento perpassa pela premissa que todos os indivíduos têm direito de fazer suas opções e tomar decisões sobre sua vida, e fazer com que sejam respeitadas. (Glat, 2004)

A fim de atender a esta demanda crucial para a Transição para a Vida adulta e Mundo do trabalho, evidenciou-se a necessidade de implementação de um programa educacional e matriz curricular que possuem como eixo norteador o autogerenciamento das pessoas com deficiência intelectual, possibilitando a formação de autodefensores, organizado em Projetos sendo o terceiro focado na questão do Lazer e da Hospitalidade.

Os temas dos quatro projetos trimestrais foram organizados junto aos alunos do Autogerenciamento, a saber:

Projeto 1 – Transição para a Vida Adulta: Assertividade e Tomada de Decisão;

Projeto 2 – Transição para a Vida Adulta: Saúde e Qualidade de Vida;

Projeto 3 – Transição para a Vida Adulta: Lazer e Hospitalidade;

Projeto 4 – Transição para a Vida Adulta: Inclusão na Escola, na Família, Digital e no Mundo do Trabalho.

As aulas são desenvolvidas de maneira teórica e prática, a partir de temas geradores, como: autonomia; autoconhecimento; preferências; metas pessoais e metas de vida; vida de adulto; uso assertivo de tecnologias; argumentação; consumo assertivo, entre outros. Logo, cada projeto terá uma carga horária específica com visitas técnicas incluídas (Lopes *et al.*, 2015)

Nas diferentes visitas no Projeto Lazer e Hospitalidade foram proporcionadas diferentes atividades tais como: visitas ao Forte de Copacabana, Maracanã, Parque Lage, Planetário da Gávea, Cristo Redentor, todos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Durante a realização destas visitas foram realizadas também atividades de cunho lúdico pedagógico afim de proporcionar maior entendimento sobre o local visitado.

Elencamos a elaboração e publicação de artigos científicos produzidos pelos autores apresentados em Revistas Acadêmicas e Congresso, além duas monografias de término de curso de graduação em Turismo da Faculdade de Turismo e Hotelaria da UFF, citações em dissertações de Mestrado sobre o projeto e o tema. O que já traz para academia uma abertura de diálogo e debate sobre o assunto nas áreas de interesse com pesquisadores e estudiosos.

REFLEXÕES FINAIS

A proposta da pesquisa foi investir no turismo como mais um eixo da inclusão das pessoas com deficiência intelectual, proporcionar espaços educacionais para a ampliação do autogerenciamento e investir na relação indivíduo e trabalho (prisma fundamental da Educação para a vida)

A relevância da produção científica que favorece o diálogo e ações interdisciplinares nesta área ficou evidenciada por não se encontrar em registros pesquisas voltadas a este fim no Brasil. Espaços de discussão e construção de Componentes curriculares que discutem a relação Inclusão, pessoas com deficiência intelectual e Turismo.

O trabalho aponta que as barreiras atitudinais ou subjetivas aparecem neste ramo de atuação prejudicando o paradigma inclusivo. Observam-se ações que consideram os sujeitos da pesquisa de forma infantilizadas e dependentes em todas as áreas, funcionários falando alto ou se direcionando aos mediadores; não os reconhecendo como indivíduos com funcionalidades e autonomia mínima para escolhas ou expressão.

As Leis dão subsídios paradigmáticos que representam fruto de um processo resultante de relações e da História de construção do sujeito e de uma Sociedade, mas ainda há muitos caminhos a serem trilhados. Pontua-se a questão da sensibilização, formação e capacitação dos gestores e funcionários das áreas de Turismo e outros afins. Também é importante que a equipe qualificada que vai receber este público esteja sempre repensando suas práticas educativas e assim construindo novas possibilidades, para que haja uma melhor atuação nas ações inclusivas.

Sabemos que passos significativos precisam ser feitos: a presença, o olhar, a fala, a expressão das percepções, as construções críticas, a inserção nos atrativos turísticos, no Trade e no Mundo do trabalho das pessoas com deficiência intelectual são aspectos fundamentais para a garantia da Inclusão e dos diferentes direitos sociais no exercício da cidadania.

Para finalizar elencamos que o projeto está em andamento, com isso percebemos a necessidade de aprofundamento nos estudos, debates aprofundados sobre o tema e criação de uma metodologia própria que nos garanta a mensuração de questões próprias que o trabalho com pessoas com deficiência intelectual no turismo nos traz, tais como a mensuração da acessibilidade, e do impacto das ações nas pessoas com deficiência intelectual. Assim sendo desejamos abrir as portas para que possamos debater e aprofundar no tema com outros pesquisadores da área, e que a partir deste trabalho aqui apresentado seja possível surgir mais trabalhos, mais debates e reflexões sobre a importância do turismo como meio de inclusão social de pessoas com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AAIDD (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Trad. Miguel Ángel Verdugo Alonso. 10ª ed. Madrid: Alianza

Garcez, P. F. R. (2017). *Turismo e eventos: o desafio da inclusão de pessoas com deficiência*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Turismo e Hotelaria

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010; Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência. Retirado de: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>

Lopes, S. M.; Chagas, P. & Fernandes, E. (2015). Autogerenciamento: uma proposta inclusiva e interdisciplinar para adultos com deficiência intelectual baseado no paradigma da funcionalidade. In: *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*. UNIOESTE, Foz do Iguaçu PR

Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H. H.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A.; Snell, M. E. et al. (2002). *Mental Retardation – definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation

Luiz, J.; Lidizia, C. (2018). Hospitalidade Inclusiva: construção de um novo conceito através de uma percepção da inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 2(27/28), 35-37

Mendes, B. C. & Morcerf de Paula, N. (2008). A Hospitalidade, o Turismo e a Inclusão Social para Cadeirantes. *Turismo em Análise*, 19(2), Retirado de: <https://www.revistas.usp.br/rta/article/viewFile/14157/15975>

Santos, V. V. dos (2017). *A inclusão de visitantes com deficiência intelectual no atrativo turístico cultural Pinacoteca do Estado de São Paulo*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Turismo e Hotelaria

Sasaki (2000). Acesso ao lazer, esporte e turismo pelo paradigma da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, 12, Ano III

Silva, Y. F. & Boia, Y. I. K. (2006). Turismo e responsabilidade social – uma reflexão sobre os direitos das pessoas com necessidades especiais. IN: D. Ruschamnn & K. Solha, *Planejamento turístico*. Barueri, SP: Manole

INVESTIGACIÓN SOBRE PROGRAMAS EUROPEOS: EL CASO ERASMUS+

RESEARCH ON EUROPEAN PROGRAMS: THE ERASMUS+ CASE

Javier Fombona, Universidad de Oviedo
Susana Molina, Universidad de Oviedo
Beatriz Sierra, Universidad de Oviedo

RESUMEN

En esta comunicación se expone una parte divulgativa de la investigación sobre los programas europeos que pretende esclarecer las vías que la Unión Europea propone para solventar los retos del desempleo, los desequilibrios y la exclusión social. En este trabajo se centra en el caso Erasmus como programa socioeducativo más importante en el mundo. El diseño metodológico se articula sobre un análisis de contenidos de la legislación y documentos de la Comisión Europea, así como un denso trabajo estadístico sobre los resultados de la evaluación del programa. Los resultados muestran de una forma concreta las opciones que Erasmus ofrece en materia de educación para las instituciones públicas y privadas, no sólo para acciones de movilidad en el ámbito continental, sino otras para muchas actividades de interacción y de alcance mundial.

Palabras clave – Educación; Movilidad; Programas Europeos; Programa Erasmus

216

ABSTRACT

This communication shows an informative part of the research on European programs that aims to clarify the European Union proposes to solve the challenges of unemployment, imbalances and social exclusion. In this work, we focuses on the Erasmus case as the most important international socio-educational program. The methodological design is based on an analysis of the contents of legislation and documents of the European Commission, as well as a dense statistical work on the results of the evaluation of this program. The results manifest in a concrete way the Erasmus options in the matter of education for public and private institutions, not only for mobility actions in the continental scope, but others for many activities of interaction and worldwide reach.

Keywords – Education; Mobility; European Programs; Erasmus Programme

JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

Europa es un continente un referente humano internacional situado en el centro de polémicas, por lo que conviene recordar sus referencias y valores, de conformidad con el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea, esto es, el respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos. Estos fundamentos son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres.

Estos referentes son ideales para otros países (Ozkan y Mutdogan, 2018) y varios estudios plantean la necesidad de explorar las propuestas relacionadas en materia educativa (Vukasovic, 2017) y analizar sus métodos de implementación, por ello desde el Proyecto ERASMUS: 2016-1-ES01-KA204-025159 “Compartir buenas prácticas educativas y sistematizar un programa de competencias para el empleo y la inclusión de personas adultas vulnerables” se investigan algunos aspectos relacionados con las opciones para solventar ante los principales desafíos continentales.

El análisis se articula sobre la iniciativa Erasmus+, un multi-programa con más de veinticinco años de existencia y más de tres millones de personas movilizadas que pretende dar soluciones superando las fronteras políticas entre sus países miembros (Fombona, Rodríguez y Pascual, 2013). Es una iniciativa compleja de la UE para el periodo 2014-2021, circunscrita a los ámbitos de la educación, la juventud y el deporte.

Los descriptores planteados hacen referencia a grandes problemas europeos: el desempleo, los adultos escasamente formados, las tecnologías, que se añaden a los grandes objetivos de cohesión europea a través de acciones formativas para la integración social, para el conocimiento de la variedad cultural, para evitar la violencia en personas en entornos desfavorecidos y las recientes migraciones (Cachia y Jariego, 2018). El deporte y el asociacionismo juvenil son otras dos vertientes también potenciadas.

Aquí y en este trabajo se expone la parte más divulgativa de la investigación con los objetivos esclarecer las vías que la Unión Europea propone para solventar los retos del desempleo, los nuevos problemas de equidad y exclusión social. El diseño metodológico se articula sobre un análisis de contenidos de la legislación y documentos de la Comisión Europea (European Commission, 2017) y un denso trabajo estadístico sobre los resultados de la evaluación del programa.

DESCRIPCIÓN DE LA COMPLEJIDAD DEL CONTEXTO

Europa comparte múltiples problemas y soluciones, y este programa implica a 28 estados miembros más la antigua Yugoslavia, República de Macedonia, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía, aunque actualmente se puede incluir casi todos los países del mundo como asociados en determinadas acciones. Los diversos sistemas educativos deben ser los activadores de las competencias que exige cada contexto socioeconómico, y no sólo en el aprendizaje inicial reglado, sino en el permanente, el no formal y el informal. En un contexto dinámico, surge el aprendizaje digital, y los itinerarios de aprendizaje flexibles en respuesta con las necesidades laborales y los objetivos de los educandos. Por ello, es necesario cuantificar las competencias derivadas de cada proceso formativo para interrelacionar las personas en el mercado laboral a nivel continental. Esa interrelación se complica aún más, si validamos las habilidades adquiridas fuera del sistema educativo, a través de cursos más o menos accidentales de formación, o a través de la propia experiencia laboral, voluntariado o con el creciente autoaprendizaje por Internet. Es una formación no formal e informal a cuantificar (Fombona, y Pascual, 2013).

La Comisión Europea y su Agencia Ejecutiva Erasmus delegan la gestión de las convocatorias en las respectivas agencias nacionales Erasmus de cada país. Así en España funciona el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) y la Agencia Nacional Española de la Juventud (Injuve); en Portugal está la Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (PROALV) y la Agência Nacional para a gestão do programa Juventude em Acção; en Italia la

Agenzia Nazionale Erasmus+ (INDIRE) y la Agenzia nazionale per i giovani (ANG); en Francia la Agence Erasmus+ France/Education Formation - 2E2F y la Agence du Service Civique, etc.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS

TIPOLOGÍA DE ACCIONES ERASMUS:

CLAVE 1 PARA MOVILIDADES PARA EL APRENDIZAJE (KA1)

- KA 101 – Escolar en niveles primaria y enseñanzas medias entre al menos 2 países, con actividades de 2 días a 2 meses.
 - √ Para impartir docencia
 - √ Para formación de docentes y personal
 - √ Para aprendizaje por observación de docentes y personal

En las solicitudes se evalúa su relevancia, calidad del diseño, impacto y difusión. Se financian los viajes según distancia con 20 a 1500€, se concede un apoyo individual de 60 a 180€ por país, 70€ por participante y día en el que tenga que pagar tasas de un curso, los participantes con discapacidad son cubiertos en el 100% de sus gastos, y cada institución organizadora recibe un apoyo económico fijo por cada participante (350€ los primeros 100, y 200€ por participante adicional).

- KA 102 – Formación Profesional FP no acreditados con la carta ECHE, entre al menos 2 países, instituciones con o sin Carta de Movilidad Erasmus+ FP. Junto a la acción KA116 – Movilidad de estudiantes y personal de FP entre países del programa (instituciones con carta ECHE de Formación Profesional).
 - √ Estudiantes de FP (2 semanas a 3 meses)
 - √ ErasmusPro: apoyo para movilidad de larga duración de estudiantes y recién graduados de FP (3 a 12 meses)
 - √ Docentes para enseñanza o en formación, y personal FP (2 días a 12 meses)

Todas las solicitudes de instituciones con Carta de Movilidad Erasmus+ FP se conceden según el tiempo de movilidad solicitado. Los proyectos sin experiencia previa, esto es, sin Carta de Movilidad Erasmus+ FP, se evalúan según la pertinencia, calidad del diseño, impacto y difusión. También son referencia los tiempos de movilidad solicitados, los resultados y el presupuesto nacional existente. Cada institución organizadora recibe una cantidad para cada viaje que oscila entre los 20 y 1500€ según la distancia. También recibe una cantidad fija por cada participante (350€ los primeros 100, y 200 EUR por participante adicional). Además de otras posibles ayudas de otras instituciones en cada contexto, hay dos excepciones, una ante participantes con discapacidad que son cubiertos en el 100% de los gastos. Los estudiantes en movilidad reciben una cantidad diaria de 30 a 120€ y 150€ si necesita apoyo lingüístico. Los docentes y personal reciben al día de 60 a 140€ según el país de destino.

- KA 103 – Educación Superior, entre al menos 2 países con instituciones con Carta Erasmus de Educación Superior ECHE. Y acción KA107 para movilidades de estudiantes con países asociados:
 - √ Estudiantes en un periodo de estudios (3 a 12 meses), o para un periodo de actividad práctica en cualquier empresa o institución europea (2 a 12 meses)

- √ Docentes en su actividad de enseñanza o para su formación (2 días consecutivos a 2 meses, un mínimo de 8 horas), y demás personal universitario

Todas las solicitudes se conceden considerando el número total de días de movilidad solicitados, también son referencias el historial de solicitudes de movilidad, calidad de la ejecución de las actividades y gestión financiera, y el presupuesto nacional total asignado a la acción de movilidad. Existe una evaluación cualitativa ante movilidades con países asociados no europeos siguiendo criterios de relevancia, calidad de los acuerdos, del diseño y el impacto. Cada institución organizadora recibe un apoyo económico fijo por cada participante (350€ los primeros 100, y 200€ por participante adicional, en movilidades con los Países Asociados 350€). Además de otras posibles ayudas de otras instituciones en cada contexto, hay dos excepciones, una ante participantes con discapacidad que son cubiertos en el 100% de los gastos, y quienes realizan la movilidad sin apoyo económico, denominado Beca Cero.

Los participantes en la movilidad reciben una cantidad mensual en que oscila entre 220€ y 470€ en función del país destino. Así mismo los estudiantes desfavorecidos pueden recibir una ayuda complementaria adicional mensual entre 100 y 200€. Si estos participantes van a un país asociado reciben de 700 a 900€ mensuales más una ayuda de viaje que varía en función a la distancia pudiendo alcanzar los 1500€.

La movilidad de los docentes se apoya con una cantidad para el viaje que oscila entre los 20 y 1500€ y una cantidad diaria de 60 a 180 € según el país.

- KA 104 – Educación de adultos, actividades de 2 días a 2 meses con un mínimo de 2 instituciones europeas (organización de envío y de acogida).
 - √ Estancias de enseñanza o formación para docentes o personal
 - √ Asistencia a Cursos
 - √ Aprendizaje por observación

En las solicitudes se evalúa su relevancia, calidad del diseño, impacto y difusión. Se financian los viajes según distancia con 20 a 1500€, se concede un apoyo individual de 60 a 180€ por país, 70€ por participante y día en el que tenga que pagar tasas de un curso, los participantes con discapacidad son cubiertos en el 100% de sus gastos, y cada institución organizadora recibe un apoyo económico fijo por cada participante (350€ los primeros 100, y 200€ por participante adicional).

- Proyecto de movilidad para jóvenes.
 - √ Intercambios juveniles entre al menos dos países y entre 5 y 60 días. Tienen el objetivo de compartir un programa de trabajo o cultural, con métodos no formales. En las solicitudes se evalúa su relevancia, calidad del diseño, impacto y difusión
 - √ Movilidad de los trabajadores para realizar actividades formativas

En ambos casos se financian los viajes según distancia con 20 a 1500€, se concede un apoyo individual variable por país, y los participantes con discapacidad son cubiertos en el 100% de sus gastos.

- Proyectos de movilidad para los jóvenes: proyectos de voluntariado para organizaciones con acreditación o sello de calidad voluntariado.
 - √ Actividades individuales entre 2 y 12 meses
 - √ Actividades en grupos de 10 a 40 jóvenes, entre 2 semanas y 2 meses

Las solicitudes se evalúan según su relevancia, calidad del diseño, impacto y difusión. Se financian los viajes según distancia con 20 a 1500€, se concede un apoyo individual diario variable por país, otro apoyo a la organización, contribución a los gastos de formación lingüística, y la ayuda a los participantes con discapacidad es cubierta en el 100% de sus gastos.

- Movilidades para estudios de títulos conjunto máster Mundus, con apoyos económicos de 20.000€ para el año preparatorio y de 50.000€ por promoción de estudiantes. Ayudas de gestión 4500€ para Europa y de hasta 9000€ para países asociados. Becas de viaje de 1000€ a 3000€ por estudiante y año, y de 1.000€ para manutención.
- Apoyos económico (“préstamos”) para estudiantes de máster; con ayudas de hasta 12.000€ para programas de máster de un año, y hasta 18000€ para programas de máster de hasta dos años

En esta decena de acciones se pueden incorporar ayudas para gastos excepcionales, tales como certificaciones médicas, costes de movilidades de personas con menos oportunidades, etc. También hay becas adicionales para estudiantes a países asociados a través de instrumentos de financiación externos a la UE por ejemplo, los instrumentos de Cooperación al Desarrollo (ICD), el Instrumento Europeo de Vecindad (IEV), el Fondo Europeo de Desarrollo (FED), etc.

TIPOLOGÍA DE ACCIONES ERASMUS: CLAVE 2 (KA 2)

Mientras las acciones Clave 1 se dirigen especialmente a las movilidades de las personas con fines formativos, las acciones Clave 2 se orientan a la innovación e intercambio institucional de buenas prácticas. Para ello se apoyan las Asociaciones Estratégicas sobre una iniciativa; las Alianzas para el Conocimiento entre universidades y empresas; las Alianzas para las Competencias Sectoriales para la Formación Profesional; los proyectos de Desarrollo de las Capacidades en Educación Superior con países asociados de fuera de Europa; y la ayuda a plataformas de interacción: eTwinning para docentes, School Education Gateway sobre recursos educativos, la plataforma electrónica EPAL para el aprendizaje de personas adultas, y el Portal Europeo de la Juventud.

Las acciones deben ser sistémicas y orientadas a incrementar el espíritu emprendedor; las competencias en lenguas extranjeras; la competencia digital; las competencias profesionales; la aceptación de la diversidad social; la mejora del empleo; la actitud positiva ante los valores de la UE; el reconocimiento de las competencias en Europa; el entendimiento de las políticas, los sistemas educativos y las interconexiones de la educación formal y no formal, la formación profesional y el mercado de trabajo.

El impacto debe incidir en la mejora de la calidad de la educación y las oportunidades para los desfavorecidos; cambios en los sistemas de educación más acordes con las necesidades laborales; mejoras en la adquisición y la evaluación de las competencias básicas y transversales, y en particular de la iniciativa emprendedora, las competencias sociales, cívicas, interculturales y lingüísticas, el pensamiento analítico, las competencias digitales y la competencia comunicativa a través de los medios actuales; incremento de sinergias entre diferentes sectores de educación para la validación y la transparencia de las competencias y cualificaciones; mayor uso de los resultados del aprendizaje y su evaluación; la cooperación interregional y transnacional entre las autoridades; uso más estratégico de las TIC; mayor motivación para el aprendizaje de

idiomas según el mercado de trabajo; la interacción entre práctica, investigación y política.

Las acciones tienen dos ámbitos: a) la innovación se orientan a la explotación de nuevos productos; y b) acciones estratégicas para apoyo al intercambio de buenas prácticas.

- Prioridades en Educación Escolar básica y media (KA 201): Reforzar el perfil de las profesiones docentes; impulsar la adquisición de capacidades y competencias clave, abordar el abandono escolar temprano; apoyo de la educación infantil de alta calidad
- Prioridades de la Formación Profesional (KA 202): desarrollo de asociaciones internacionales; fomento del aprendizaje basado en el trabajo; seguimiento de los alumnos graduados; refuerzo de las competencias clave en la FP inicial y continua (lectura, escritura, cálculo y competencias digitales); enfoques sistemáticos y oportunidades para el desarrollo profesional inicial y continuo de profesores.
- Prioridades para la Educación Superior (KA 203): adecuación de las cualificaciones; seguimiento europeo de titulados; uso de las TIC y pedagogías avanzadas; excelencia en la enseñanza y el desarrollo de competencias; creación de sistemas de enseñanza superior inclusivos; apoyo a la innovación; fomento de buenos modelos de financiación; y reconocimiento de la movilidad.
- Prioridades en la Educación de Adultos (KA 204): ampliación de oportunidades, facilitar el acceso a itinerarios de mejora de las competencias; orientación y motivación efectivas; desarrollo de las competencias de los educadores y mecanismos para supervisar la eficacia de las políticas de formación de adultos
- En el ámbito de la juventud se prioriza: proyectos culturales e investigadores; la cooperación intersectorial; y el emprendimiento social.
- Como prioridades horizontales comunes a todas las acciones: desarrollo de habilidades y competencias de alta calidad; la inclusión social; educación digital; formación continua de educadores; reconocimiento de competencias y cualificaciones; inversión y eficacia sostenibles; valor social y educativo del patrimonio cultural europeo.
- Asociaciones estratégicas (KA 200).

Estas asociaciones estratégicas refuerzan la cooperación mutua, las prácticas innovadoras, el reconocimiento de competencias, la cooperación entre administraciones, el apoyo a discapacitados y marginados, la ciudadanía activa y el espíritu empresarial.

Las organizaciones participantes son de cualquier tipo, de un mínimo de tres países, en proyectos de hasta tres años de duración, y se apoya la movilidad de las personas (3 días a 12 meses) en formación, los programas de estudios intensivos, movilidad física de corta duración combinada con movilidad virtual, movilidad de grupos de alumnos, y la creación de materiales formativos. En las solicitudes se evalúa su relevancia, calidad del diseño, el equipo de socios, el impacto y difusión. Los apoyos económicos se reparten en las siguientes partidas:

- √ Gestión: La organización coordinadora del proyecto es apoyada con 500€ mensuales y las socias con 250€.
- √ Reuniones organizadas reciben 575€ por participante extranjero,
- √ Materiales generados se subvencionan en función al número de días utilizados en su desarrollo, del tipo de cargo implicado y del país.
- √ Eventos con capacidad difusora reciben 100€ por participante local y 200€ por cada extranjero.
- √ Viajes y gastos en actividades de formación reciben una ayuda individual según distancia y número de días.

- ✓ Actividades de formación lingüística de 2 a 12 meses, reciben 150€ por participante.
- ✓ Costes excepcionales, reciben un 80% de los gastos.
- Asociaciones Estratégicas sólo entre centros escolares (KA219).

CONCLUSIONES

Las dimensiones del programa Erasmus trascienden la mera movilidad de estudiantes e involucran acciones de hondo calado en la transformación y mejora de la sociedad europea. Varias investigaciones ponen de relieve el potencial de hermanamiento social que se genera (Klemencic y Palomares, 2018). A pesar de que las investigaciones demuestran que comúnmente se asocia el programa Erasmus con la movilidad de estudiantes universitarios, este programa reúne otras acciones menos conocidas:

- KA101 movilidades en niveles inferiores al universitario.
- KA102 movilidades en Formación Profesional.
- KA103 movilidades en Educación Superior.
- KA104 movilidades en Educación de Adultos.
- KA107 movilidades de estudiantes con países fuera de la UE.
- KA116 movilidades en Formación Profesional.
- KA200 asociaciones estratégicas
- KA201 asociaciones estratégicas Educación Escolar básica y media
- KA202 asociaciones estratégicas en Formación Profesional.
- KA203 asociaciones estratégicas en Enseñanza Superior.
- KA204 asociaciones estratégicas en Educación de Adultos.
- KA219 asociaciones estratégicas entre centros escolares.

REFERENCIAS

- Banegil-Palacios, T. y Sanchez-Hernandez, M. (2018). The Challenge to Foster Foreign Students' Experiences for Sustainable Higher Educational Institutions. *Sustainability*, 10(2), N.495
- Cachia, R. y Jariego, I. (2018). Mobility types, transnational ties and personal networks in four highly skilled immigrant communities in Seville (Spain). *Social networks*, 53, 111-124
- Cesarini, D. (2011). La enseñanza del español a estudiantes erasmus italianos. Memoria de investigación. Univ. Alcalá de Henares. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f78f3ccd-42c1-4d73-bcb6-3298ed9f7b9c/2013-bv-14-01daniela-cesarini-pdf.pdf>
- European Commission - Directorate General Education & Culture (2017). Erasmus Programme. Bruselas. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/erasmus-plus>
- Fombona, J. y Pascual, A. (2013). Estudio de las acciones Erasmus en educación superior. *Magister*, 25, 74-82
- Fombona, J., Rodríguez, C. y Pascual, M. A. (2013). *The Motivational Factor of Erasmus Students at the University*. *International Education Studies*, 6(4), 1-9
- Fombona, J.; Pascual, M. e Iglesias, M. (2015). Movilidad estudiantil Erasmus: de la fraternidad europea a la opción migratoria. *Migraciones*, 38, 163-184

Klemencic, M. y Palomares, F. (2018). Transnational student associations in the European multi-level governance of higher education policies. *European educational research journal*, 17(3), 365-384

Ozkan, A. y Mutdogan, S. (2018). Contribution of Erasmus programme for design students' life and education. *Turkish online journal of design art and communication*, 8(2), 153-165

Vukasovic, M. (2017). Stakeholder organizations in the European higher education area: exploring transnational policy dynamic. *Policy and society*, 36(1), 109-126

SOCIEDADE, ESPAÇO E CULTURA NA REFLEXÃO SOBRE O “NÃO-PÚBLICO” RELACIONADO A MUSEUS

SOCIETY, SPACE AND CULTURE IN THE REFLECTION ON THE “NON-PUBLIC” RELATED TO MUSEUMS

Graziella Praça Orosco de Souza, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente, SP, Brasil

Fernando Lopes da Silva, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente, SP, Brasil

Neide Barrocá Faccio, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente, SP, Brasil

RESUMO

O acesso aos museus e a outras instituições culturais vem se tornando objeto de discussão acadêmica que envolve aspectos relacionados à divisão social, às questões econômicas e culturais. A frequência em locais, no passado considerados como divulgadores de alta cultura – tais como museus, teatros e galerias de arte – ampliou-se verticalmente nos últimos anos. No entanto, ainda há uma parcela da população que não acessa tais locais de difusão cultural. Nesta direção, este trabalho objetiva refletir, sob a ótica de diversos autores, sobre a categoria “não-público” relacionada a museus, buscando nos conceitos de sociedade, espaço e cultura algumas considerações para ocorrência deste fenômeno.

Palavras-chave – Museu; “Não-público”; Difusão cultural

224

ABSTRACT

Access to museum and other cultural institutions has become an object of academic discussion that involves aspects related to social division, economic and cultural issues. The frequency of places formerly considered high-culture broadcasters – such as museums, theaters and art galleries – has widened vertically in recent years. However, there is still a portion of the population that does not access such places of cultural diffusion. In this direction, this work aims to reflect, from the perspective of several authors, on the “non-public” category related to museums, seeking in the concepts of society, space and culture some considerations for the occurrence of this phenomenon.

Keywords – Museum; “Non-public”; Cultural diffusion

INTRODUÇÃO

O conceito de não-público foi mencionado por Fleury (2009), em sua obra *Sociologia da cultura e das práticas culturais*, que discute, entre outros assuntos, a diversidade das práticas culturais e dos públicos. Com a criação desta categoria, Fleury buscava distinguir as pessoas que não frequentavam determinadas instituições culturais, utilizando-se do termo para designar aqueles “excluídos da cultura”, em específico da cultura culta, em razão de não acessarem estes locais por diversas razões.

Mais tarde, em 2012, a pesquisadora Luciana Köptcke recorre ao termo para identificar as pessoas que se diferenciam dos visitantes (público potencial) em “seu perfil sociocultural e demonstram pouco ou nenhum interesse ou familiaridade quando indagados a respeito destas instituições” (Köptcke, 2012, p. 216).

A frequência das pessoas a lugares de concentração do que se considera alta cultura, tais como museus, teatros, galerias de arte, entre outros, esteve fundamentalmente atrelada a pessoas vinculadas às camadas mais altas da sociedade, detentoras do poder e revestidas de uma aura essencialmente culta e diferenciada. A História da formação dos museus comprova este fato, uma vez que se derivam dos Gabinetes de Curiosidades, extravagantes coleções particulares mantidas por nobres da sociedade europeia dos fins do século XVIII (Kiefer, 2002; Possas, 2005). Essas coleções particulares representavam o poder e prestígio social de quem as mantinha.

Atualmente, no Brasil, o acesso a estes locais de difusão cultural é gratuito, ou amplamente facilitado por meio de ações governamentais – como o Programa “Vale Cultura”¹ – ou pelas próprias associações locais (ex.: troca de ingressos por alimentos não perecíveis). Ainda assim, pesquisas promovidas pelo Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM apontam que o perfil do público visitante, em sua maioria, caracteriza-se por professores, turmas escolares, universitários e intelectuais de diversas áreas.

Outro dado recentemente publicado pelo IBRAM (2012) e que despertou o interesse para realizar este trabalho é que, do total de pessoas entrevistadas que não frequentam museus, a maioria recebe menos de um salário mínimo e é analfabeta. Estes dados lançam luz a questão: porque as pessoas não acessam o museu?

Refletindo sobre a formação da sociedade nacional e a constituição destes locais de difusão cultural, não é difícil perceber que tais pontos se relacionam diretamente. Por isso, torna-se interessante refletir porque: 1) pessoas com maior escolaridade e renda apresentam maior frequência ao museu; 2) pessoas vinculadas a camadas inferiores da sociedade, apesar de apresentarem renda compatível, não se sentem impelidos a frequentarem museus.

Assim, este trabalho estrutura-se buscando refletir sobre a sociedade, sua organização espacial e cultura, na busca por entender como ocorre o surgimento da categoria “não-público” no contexto dos museus.

A RELAÇÃO ENTRE CULTURA, ORGANIZAÇÃO SÓCIO ESPACIAL E O SURGIMENTO DA CATEGORIA “NÃO-PÚBLICO” COMO INDICADOR DE DIVISÕES SOCIAIS

De acordo com documento publicado pelo IBRAM (2012), o impulso ao acesso à cultura e a frequência em relação às práticas culturais são instigados pelas relações sociais. A vida na cidade não determina o índice com que a apropriação dessa cultura ocorre. Porém, “variáveis como nível de renda, escolarização, condições de moradia, gênero, capital cultural, situação geracional, entre outros” se constituem em aspectos importantes para a compreensão das diferentes formas de acesso e uso dos espaços e das práticas culturais (IBRAM, 2012, p. 3).

Neste sentido, a relação sociedade-espaço e organização social podem contribuir para a reflexão sobre a categoria “não-público” relacionada ao museu. A não frequência do museu não se limita a questões geográficas ou desconhecimento, uma vez que a visita ao museu pode

¹ Programa do Ministério da Cultura que disponibiliza um benefício de R\$ 50,00 mensais concedido pelo empregador para os trabalhadores. É cumulativo e sem prazo de validade, e só pode ser usado para comprar produtos ou serviços culturais, em todo o Brasil.

ser facilitada por diversos meios (conforme já mencionamos) ou ser realizada, até mesmo, em ambiente virtual. O ato de não visitar o museu diz mais respeito a ausência de necessidade de distintos segmentos sociais, que não têm como demanda importante frequentar tal espaço de difusão cultural. Conforme mencionado no documento publicado pelo IBRAM (2012, p. 3):

Seriam, portanto, indivíduos despossuídos dos meios simbólicos necessários para a fruição dos bens culturais musealizados, os quais são adquiridos pela educação familiar e escolar, isto é, pela transmissão de capital cultural mediante práticas pedagógicas formais e informais.

Em pesquisa quantitativa realizada no Distrito Federal e publicada em relatório pelo IBRAM (2012), de 1.200 pessoas entrevistadas em questionários, 920 afirmaram não frequentar museus. Deste total de entrevistados, 100% das pessoas analfabetas afirmaram não frequentar museus, contra 52,6% das pessoas com pós-graduação. Do total de entrevistados na pesquisa (1.200), 587 pessoas declaradas pertencentes à classe econômica C e D², não frequentam museus. Estes dados corroboram para a ideia de que quanto maior for a renda, melhores são as oportunidades de acesso à cultura.

Neste ponto, podemos refletir sobre a organização social desigual, que ocorre por meio de limitações construídas pela sociedade em determinado espaço por ela transformado. Harvey (2006, p. 109) afirma que a sociedade se estabelece hierarquicamente em “escalas espaciais”, de modo a se organizar e compreender o mundo. Harvey ainda afirma que: “o indivíduo realiza a própria personalidade por meio da cultura, razão pela qual o respeito às diferenças individuais envolve o respeito às diferenças culturais” (Harvey, 2006, p. 123).

Questões de ordem geográfica também podem constituir fatores de formação de “não-público”, uma vez que nas cidades brasileiras a maior parte das instituições museológicas encontra-se em regiões centrais e raramente em periferias e áreas rurais. Esta localização favorece a frequência de pessoas com maiores recursos econômicos e tempo livre para se deslocarem e se apropriarem deste espaço de difusão cultural.

Atualmente, a constituição de ecomuseus, museus de território e espaços de memória descentralizadas nas cidades e na área rural vem contribuindo para a questão do acesso, da frequência e da noção de pertencimento ao patrimônio histórico e cultural das pessoas.

Como um museu dentro da perspectiva teórica da sociomuseologia, conforme aponta Kaseker (2014), o ecomuseu está voltado para as questões territoriais e de inserção com a comunidade do entorno do museu, ou seja, se caracteriza por ser um museu comunitário, que exerce a função de contribuir com o desenvolvimento sustentável das sociedades, visando fins educacionais e culturais.

Kaseker (2014), em sua pesquisa, também se refere ao museu de território, que se caracteriza por um museu comunitário que abrange um determinado território. Por vezes, a gestão do ecomuseu e o museu de território recebem contribuição de outra instituição museológica já consolidada na cidade. Santos (2008, p. 3) considera os espaços de memória como “lugares onde se revive o passado através de testemunhos orais acompanhados por objetos e instrumentos de trabalho, produção artística e cultural, ou de documentos, contribuindo assim para a consolidação da identidade da população desta região”.

Estes três exemplos – ecomuseu, museu de território e espaços de memória – apontam as novas características que a instituição museológica pode conter para se aproximar do “não-público” e

² Para a Fundação Getúlio Vargas, uma família é considerada de classe média (classe C) quando tem renda mensal entre R\$ 1.064 e R\$ 4.591. A elite econômica (classes A e B) tem renda superior a R\$ 4.591, enquanto a classe D (classificada como remediados) ganha entre R\$ 768 e R\$ 1.064.

contribuir para proteção e perpetuação do patrimônio histórico e cultural nacional. No próximo item, faremos um breve relato sobre os trabalhos para constituição de um ecomuseu em região de assentamentos da reforma agrária, e como esta ação vem contribuindo para mudanças na relação público-museu.

A CONSTITUIÇÃO DO ECOMUSEU DE MIRANTE DO PARANAPANEMA, SP

A evidência de que a comunicação em museus pode atrair diferentes públicos, pôde ser confirmada em minha trajetória profissional, notadamente a partir de minha participação como supervisora de coleção de Ciências Naturais, da Universidade do Oeste Paulista³, no Município de Presidente Prudente, SP. Na ocasião, além de atender o ensino e a pesquisa universitários, a coleção recebia visitas escolares por meio de programas de extensão universitária.

No entanto, atualmente ao trabalhar com a constituição de um ecomuseu, vem sendo possível perceber e confrontar a realidade que as diferenças sociais podem impactar no público de museus.

O Ecomuseu de Mirante do Paranapanema, SP, surge dos anseios da comunidade moradora do assentamento São Bento em estar (re)conhecendo e valorizando o patrimônio histórico, cultural e natural de sua região. Esta comunidade compõe-se de produtores rurais tradicionais e assentados da reforma agrária, muitos dos quais nunca tiveram a oportunidade de visitar um museu. Por isso, este espaço de difusão cultural vem sendo construído com a participação de integrantes da comunidade que veem na preservação patrimonial a preservação de sua própria história de luta pela terra.

O interesse da comunidade surgiu durante uma reunião realizada com pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, SP, na sede do assentamento São Bento, no ano de 2017. Na época, a intenção era a de preservar, por meio da História Oral, a memória da luta pela terra de modo que os jovens nascidos após o processo de reforma agrária pudessem conhecer o momento histórico vivenciado pelos seus pais e avós no passado recente.

As discussões evoluíram e revelaram a riqueza do patrimônio histórico e natural, a diversidade de paisagens, a presença de sítios arqueológicos indígenas e a diversidade de materiais possíveis de serem patrimoniados e que podem descrever o sentimento de pertencimento por meio da preservação da memória dessa comunidade tradicional.

Com isso em mente, teve início o trabalho dos pesquisadores da Unesp, em conjunto com os moradores do assentamento São Bento no sentido de organizar um ecomuseu a ter sua exposição de longa duração instalada no Centro de Referência em Agroecologia (CRAPP), localizado na sede da Fazenda São Bento.

Com 20 hectares de área comunitária, a Fazenda São Bento foi desapropriada pelo processo de reforma agrária, e constitui-se de local emblemático na luta pela terra na região por estar localizada em uma área que detém numerosos assentamentos da reforma agrária. A sua sede repousa no centro de um entroncamento de estradas rurais, conhecido como “pé-de-galinha”, por onde os moradores transitam indo e vindo do município mais próximo – Mirante do Paranapanema –, fato que bem justifica a instalação do ecomuseu.

³ O Acervo Educacional de Ciências Naturais (AECIN) constitui-se de espaço voltado ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão universitárias, desenvolvendo atividades de educacional informal junto à comunidade.

O apoio dos pesquisadores da Unesp à comunidade do assentamento vem acontecendo por meio de ações de sensibilização, a fim de identificar os objetos e artefatos arqueológicos a serem patrimoniados e definir o que deverá ser exposto na coleção do ecomuseu. Ações de curadoria, inventário e catalogação dos achados arqueológicos estão sendo realizadas no Laboratório de Arqueologia Guarani e Estudos da Paisagem (LAG), da Unesp, que conta com equipe técnica especializada.

Por meio da História Oral, está sendo possível recuperar a História do assentamento, e por meio do relato dos moradores mais antigos será possível compor os painéis e vídeos da exposição. Todas as informações coletadas estão sendo organizadas em um banco de dados com a finalidade de salvaguardar a documentação museológica produzida para consultas posteriores. Além a exposição de longa duração contendo peças arqueológicas – líticos polidos e lascados, fragmentos de cerâmica Guarani -, preparadas para esta finalidade, também vem sendo produzido o catálogo do ecomuseu, contendo informações sobre a exposição e sua coleção, e sobre a História de formação do assentamento.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Os trabalhos para concretização do Ecomuseu no Município de Mirante do Paranapanema, SP, encontram-se em andamento. No entanto, já foi possível verificar a relevância deste espaço para os moradores do assentamento São Bento. Rememorar a História do lugar por meio dos relatos dos moradores fez com que o sentimento de pertencimento aflorasse e a necessidade de garantir que o conhecimento não se perdesse foi um dos motivos pelos quais a universidade fosse convidada a participar deste processo.

O interesse da constituição do Ecomuseu de Mirante do Paranapanema, SP, é o de estar atendendo ao pedido da comunidade para resgate da História dos índios Guarani e da História do assentamento. Este trabalho teve início por meio de reuniões, e da tomada de entrevistas com moradores do local. Já foram realizadas entrevistas gravadas com cinco pessoas moradoras do assentamento que relataram fatos da formação do assentamento, dos achados arqueológicos e manifestaram a preocupação em preservar essa História.

Na região estudada para constituição do Ecomuseu encontram-se dois sítios arqueológicos Guarani, um no Assentamento Tupã Ciretam na propriedade de Roque Paulino e o outro no Assentamento São Bento, na propriedade de Zelitro Luz da Silva. Na área do primeiro sítio arqueológico foi realizado registro da paisagem e georreferenciamento das peças em mãos dos moradores do assentamento. Essas peças, a princípio, encontram-se sob a guarda do LAG/FCT/UNESP e já passaram por processo de curadoria, aguardando a criação do Ecomuseu para serem expostas. Na área do segundo sítio arqueológico, foi possível verificar que o sítio arqueológico encontra-se próximo da área de preservação permanente. A área seria destinada à implantação de um plantio consorciado de árvores frutíferas, culturas de ciclo rápido como abóbora, feijão de vara e batata doce, e café. Este sistema agroflorestal (SAF) permite o cultivo diversificado, visando o plantio de alimentos de maneira mais sustentável. Nesta propriedade, algumas peças arqueológicas ainda são encontradas em superfície, próximo das cercas que dividem a área do plantio do restante da propriedade. No entanto, os moradores do local tiveram o cuidado e a preocupação de resgatar e armazenar os fragmentos encontrados, que agora passam pelo trabalho de curadoria na universidade. Parte deste material deverá compor a exposição no Ecomuseu.

Em termos de extroversão do conhecimento, o interesse está em trabalhar com as escolas dos assentamentos Tupã Aretá e São Bento, por meio da educação patrimonial, para que as crianças e jovens conheçam os sítios e os achados arqueológicos e valorizem esta História, para que possam preservá-la. Por isso, a parceria com a escola do assentamento busca promover ações educativas com os alunos e professores de Ensino Fundamental e Médio. A proposta é a de realizar palestras e oficinas com professores, funcionários e alunos da escola, por meio de parcerias entre a equipe da universidade e os moradores do assentamento. As oficinas planejadas são de pintura em réplicas de cerâmica Guarani, confecção de potes de argila e de arte rupestre. As conversas formais e informais têm por objetivo divulgar a História dos índios e dos assentamentos do Oeste Paulista.

De acordo com o relato oral de Regiane Menezes, professora da escola e moradora do assentamento São Bento, o interesse é que as crianças e jovens se apropriem desta História e sintam-se parte da comunidade. Também mencionou que os adultos e os professores precisam ser capacitados para que possam ser replicadores deste conhecimento. Comentou que os cursos oferecidos pela Escola Técnica Estadual – ETEC na escola voltam-se ao Agronegócio, que “ensinam a usar agrotóxico”, e que seria importante permitir a efetiva participação da comunidade nas atividades da escola. Regiane comentou que *“por mais que a escola tivesse uma abertura entre aspas para que houvesse, assim... um trabalho pedagógico, de intervenção pedagógica a partir da comunidade em estar interagindo com os professores e com a escola”*, o mesmo não teve continuidade.

Regiane comentou que, no ano de 2017, ocorreram várias atividades na escola que contaram com a participação da comunidade, tais como aula preparatória para exame pré-vestibular, oficinas de arte e grafite. Ela menciona que:

uma escola no campo, embora muitos professores entendem que aquela escola lá esteja no campo mas não é do campo, porque o currículo é igual ao da cidade, o que envolve a formação de professores... tem aí algumas questões que precisavam ser trabalhadas, n/é, para ter o reconhecimento enquanto escola do campo. Mas essa interação trouxe alguns elementos de como ir dialogando com a realidade do campo, n/é, que é a alimentação saudável... que é tudo o que a ETEC não está trabalhando hoje com os jovens e que a escola também não trabalha, que é a identidade camponesa. (Regiane Menezes, 15 de maio de 2018).

Por este relato, fica nítida a preocupação da moradora e educadora com as ações de incentivo a cooptação destes jovens para atuarem como trabalhadores nos grandes empreendimentos agrícolas instalados na região, gerando o esvaziamento do campo e a desvalorização da cultura camponesa.

Neste sentido, algumas ações educativas já foram iniciadas, como capacitação de 50 professores, realizada durante o mês de maio de 2018, e oficinas de educação patrimonial, realizadas no mês de junho de 2018. Essas atividades compõem um curso de 30 horas, cujo produto final será uma unidade didática sobre a História dos índios Guarani e a História de criação dos assentamentos do Oeste Paulista, com enfoque para o São Bento.

Para a montagem do Ecomuseu não há recursos. No entanto, já foi encaminhada uma proposta ao Programa de Incentivo à Cultura do Estado de São Paulo (PROAC), que prevê disponibilizar recurso no valor de 30 mil reais para difusão de acervos museológicos no interior do Estado. Apesar do valor ser baixo, temos a experiência do Museu de Arqueologia de Iepê (MAI), que foi montado com recurso parecido e que é referência de museu elaborado conforme prerrogativas

do International Council of Museums (ICOM), com baixo custo e sustentabilidade financeira de funcionamento.

Todas as ações na constituição do Ecomuseu de Mirante do Paranapanema, SP, são desenvolvidas com a efetiva participação da comunidade assentada. Este fato permite que a comunidade se envolva com as ações propostas pelo Ecomuseu e trabalhe junto com a equipe técnica da universidade.

As metodologias de História Oral e pesquisa participativa vêm permitindo o resgate da memória da comunidade e presença efetiva do público no Ecomuseu permite, por um lado, que o museu cumpra com sua função socioeducativa ao se constituir num importante espaço de educação não-formal e, por outro lado, que o público deste museu se aproprie do espaço, favorecendo a conquista de novos públicos.

CONCLUSÕES

A realização deste trabalho vem permitindo refletir sobre aspectos da sociedade relacionados ao espaço e cultura na busca por entender a categoria do “não-público” relacionado aos museus.

Por meio dos estudos junto ao IBRAM (2012), foi possível verificar que o acesso e visita ao museu é mais frequente em pessoas com maior escolaridade e renda, uma vez que são mais expostas a estas práticas culturais, comuns aos meios sociais a que estão vinculadas. Pessoas que não têm acesso ao museu, apesar de apresentarem renda compatível, não se sentem impelidas a frequentarem museus, uma vez que o contexto social em que este contingente está inserido não as incentiva a buscar estes espaços culturais. Neste sentido, a apropriação do espaço, as relações sociais e o cotidiano destas pessoas é que determinam a sua necessidade de acesso – ou não – a estes espaços de difusão cultural.

No entanto, a experiência em campo permitiu constatar que a participação de uma comunidade no processo de constituição de um ecomuseu favorece o seu envolvimento e apropriação do espaço cultural. Esta parcela da sociedade que se encontra à margem do que se conhece por “alta cultura” pode, por meio deste envolvimento, deixar de ser classificado como “não-público” e passar a ter significativa representação no interior da instituição museológica.

No caso específico da comunidade estudada, os assentados considerados “não-público” têm a consciência da necessidade de tornar pública e acessível a História do local e acreditam que o ecomuseu, por meio da promoção de ações que representem maior vínculo com este “não-público”, concretizadas em práticas socioeducativas que objetivem a valorização do patrimônio cultural local no qual estas pessoas possam realmente se identificar possam incluí-los.

Uma maior divulgação do museu, de suas características e exposições também pode favorecer o seu acesso. Assim, o estímulo à criação de ecomuseus, de museus de território, espaços de memória e exposições temáticas e itinerantes também podem contribuir com a melhoria do acesso e frequência ao museu.

REFERÊNCIAS

Harvey, D. (2006). *Espaços de Esperança*. São Paulo: Edições Loyola

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus (2012). *Relatório final da pesquisa O “não público” dos museus: levantamento estatístico sobre o “não-ir” a museus no Distrito Federal*. Coordenação de Pesquisa e Inovação Museal (CPIM). Departamento de Processos Museais (DEPMUS). Brasília: IBRAM. Retirado de: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2013/09/naopublico.pdf>

Fleury, L. (2009). *Sociologia da cultura e das práticas culturais*. São Paulo: Editora Senac

Kaseker, D. P. (2014). *Museu, território, desenvolvimento: diretrizes do processo de musealização na gestão do patrimônio de Itapeva (SP)*. São Paulo/SP: Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Retirado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/103/103131/tde-09022015-115653/pt-br.php>

Kiefer, F. (2002). *Arquitetura de Museus*. Porto Alegre: Revista ARQTEXTO

Köptcke, L. S. (2012). Público, o X da questão? A construção de uma agenda de pesquisa sobre os estudos de público no Brasil. *Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, 1(1), 209-235. Retirado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/6854>

Ministério da Cultura. *Vale-Cultura*. Retirado de: <http://www.cultura.gov.br/valecultura>

Possas, H. C. G.(2005). *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum

Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. 2ª ed., 14ª impressão. São Paulo: Companhia das Letras

Santos, M. (1982). *Espaço e sociedade (ensaios)*. Petrópolis: Editora Vozes

Santos, R. M. F. M. (2008). *Espaços de Memória em Mação, construção socialmente participativa de perspectivas da cultura material*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Tomar. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Retirado de: <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/228>

Souza, G. P. O. de & Fluminhan Junior, A. (2016). Utilização do Acervo Educacional de Ciências Naturais da Unoeste para a Educação Ambiental. In L. S. Dias, A. C. Leal & S. Carpi Junior (Orgs.). *Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas*. Tupã: ANAP, p. 169-188

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

LEARNING STYLES: REFLECTIONS ON LEARNING BEYOND VOCATIONAL TRAINING

Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Birigui/SP

Adriana Aparecida de Lima Terçariol, Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – São Paulo/SP

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é analisar os estilos de aprendizagem dos alunos de um Curso Técnico em Administração. Entende-se que, o conhecimento desses estilos pelo professor formador contribui significativamente no processo de elaboração e desenvolvimento do planejamento de ensino. A maneira como cada indivíduo processa informações, os sentimentos e comportamentos em situações de aprendizagem, está relacionado ao referencial cultural, psicológico e social, que o constitui, vinculado com mais evidência a um dos quatros tipos de estilos de aprendizagens: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Para alcançar o objetivo proposto esta pesquisa foi delineada segundo a abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo exploratório, realizada com uma turma de 32 alunos de nível médio, ingressantes do Curso Técnico de Administração, de uma instituição federal situada no interior do estado de São Paulo. Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se o questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem – CHAEA (Alonso, Gallego & Honey, 1994) traduzido e adaptado por Evelise Maria Labatut Portilho (2003). Os dados coletados foram analisados com o aporte teórico da área, contando também o apoio do levantamento bibliográfico realizado na base de dados Portal Capes, nos últimos cinco anos, entre 2014 a 2018. Como principais resultados, destaca-se que a partir dos Estilos de Aprendizagem identificados, o professor formador pôde adotar estratégias mais efetivas para o desenvolvimento de atividades sobre os temas e conteúdos do currículo destinado a esse nível de ensino. Com isso, oportunizou-se a aprendizagem operacionalizada à luz da consciência refletida, científica e crítica do mundo, ultrapassando a formação profissional instrumentalizada, que visa apenas a manutenção de um processo formativo voltado ao atendimento das exigências do mercado de trabalho.

Palavras-chave – Estilos de Aprendizagem; Questionários Honey-Alonso; Ensino e Aprendizagem

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the learning styles of the students of a Technical Course in Administration. It is understood that the knowledge of these styles by the teacher contributes significantly in the process of elaboration and development of teaching planning. The way in which each individual processes information, feelings and behaviors in learning situations, is related to the cultural, psychological and social referent that constitutes it, most evidently linked to one of the four types of learning styles: active, reflective, theoretical and pragmatic. In order to reach the proposed objective, this research was delineated according to the qualitative approach, being configured as an exploratory study, carried out with a group of 32 students of intermediate level, students of the Technical Course of Administration, of a federal institution located in the interior of the state of Sao Paulo. The Honey-Alonso Learning Styles questionnaire (Alonso, Gallego & Honey, 1994) was translated and adapted by Evelise Maria Labatut Portilho (2003) as a tool for data collection. The data collected were analyzed with the theoretical contribution of the area, and also the support of the bibliographic survey carried out in the Portal Capes database, in the last five years, between 2014 and 2018. As main results, it is highlighted that when taking into account the learning styles, the teacher is able to adopt more effective strategies for the development of activities on the themes and contents of the curriculum for this level of education. With this, it was possible to promote the learning process in the light of the reflected, scientific and critical awareness of the world, surpassing the instrumentalized professional training, which only aims to maintain a formative process aimed at meeting the requirements of the labor market.

Keywords – Learning Styles; Honey-Alonso Questionnaires; Teaching and learning

INTRODUÇÃO

A escola, no sentido amplo, realiza uma atividade social que “visa a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais” (Libâneo, 1994, p. 52). Não oferecer esse conhecimento histórico e social é negar ao aluno o direito de conhecer e posicionar-se criticamente em todas as instâncias da vida social e profissional. Portanto, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem deve ser “sociocultural” e “socioambiental” (Padilha, 2007).

Assim como o professor, que se utiliza de um caminho para atingir um objetivo, ou seja, de um método, “os alunos por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, utilizam-se de métodos de assimilação de conhecimentos” (Libâneo, 1994, p. 151). Conhecer e identificar os estilos de aprendizagem de cada aluno, assim como as estratégias utilizadas pelos mesmos, contribui significativamente para o planejamento das atividades didático-pedagógicas

Compreender os estilos de aprendizagem, não para trabalhar o individualismo, mas a conectividade nas diferenças, no respeito ao próximo, na solidariedade. Pensar na educação e na aprendizagem como algo para “ao longo da vida”, não como uma formação profissional e estrita para atender o crescimento econômico e a competitividade, mas para valorizar a educação cidadã, que reforça a democracia e a proteção social (Gadotti). A educação deve ser transformadora.

Portanto, o objetivo principal deste estudo é analisar os estilos de aprendizagem dos alunos de um Curso Técnico em Administração, assim como as contribuições a partir da identificação dos

Estilos de Aprendizagem para elaboração e desenvolvimento do planejamento no processo de ensino e de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para ativar as forças cognoscitivas do aluno, Libâneo (1994) destaca alguns métodos de ensino: aula expositiva ou dialogada; estudo dirigido; trabalho em grupo; debate; Phillips 66; tempestade mental ou *brainstorming*; grupo de verbalização-grupo de observação (GV-GO); seminário individual ou em grupo; estudo do meio; jornal escolar; assembleia de alunos; museu escolar; teatro; biblioteca escolar. Sant'Anna (2016) também menciona: mapa conceitual; painel; técnica P-N-I (Positivo-Negativo-Interessante); *brainwriting*; *starbusting*; *greetings card*; clarificação; *rolestorming*; método 635; técnica NAF; super-herói.

Daí a importância de desenvolver estratégias de ensino para atender todos os estilos de aprendizagem (Alducin-Ochoa & Vazquez-Martinez, 2017; Barros, 2009; Freiberg Hoffmann, Ledesma & Fernandez Liporace, 2017). E Arenas (2017, p. 228) complementa: não “é o domínio de todos os estilos que permite ao aluno atender a qualquer situação de aprendizagem”, mas sim “a gestão que faz sobre suas estratégias”. Por isso, é necessário intervir nas situações de aprendizagem, visto que, ainda que o aluno tenha facilidade de apreender utilizando-se de estratégias condizente com seu estilo, precisa ter desenvolvido outras estratégias, características dos outros estilos de aprendizagem, para que tenha condições de mobilizá-las para promover o aprender (Alducin-Ochoa & Vazquez-Martinez, 2017).

Para Alonso e Gallego (2002) a definição mais clara sobre estilos de aprendizagem é a de Keefe (1988 *apud* Alonso, Gallego & Honey, 2007, p. 48): “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Complementa Cue (2006 *apud* Barros, 2009): de acordo com seu referencial cultural, psicológico, social, que servem como indicadores relativamente estáveis de como as pessoas percebem, inter-relacionam e respondem aos suas próprias estratégias de aprender.

A aprendizagem pode ser identificada, para Alonso e Gallego (2002), segundo quatro estilos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático.

O estilo ativo se aplica às pessoas que gostam de novas experiências, desafios, não gostam de grandes prazos. Gostam de se colocar no centro de todas as atividades, sendo, improvisador, descobridor, espontâneo, criativo, aventureiro, inovador, líder, deseja aprender e solucionar problemas.

Pessoas com o estilo reflexivo gostam de considerar a experiência e observá-la por diferentes perspectivas. É prudente, pois gosta de pensar em alternativas possíveis antes de tomar decisão. Ponderado, receptivo, observador, cuidadoso, detalhista, questionador e paciente.

O estilo teórico se aplica as pessoas que focam problemas de forma vertical, por etapas lógicas, tendem a ser perfeccionistas. São profundos em seu sistema de pensamento na hora de estabelecer princípios, teorias e modelos, buscam racionalidade e objetividade, sendo metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado, disciplinado, planejador, sistemático e explorador.

O estilo pragmático cabe às pessoas que aplicam na prática as ideias, aproveitam as oportunidades para experimentá-las, gostam de projetos que os atraem. Tomam decisões e gostam de pôr em prática, parte do princípio de que sempre se pode fazer melhor. Suas características: prático,

direto, rápido, decidido, objetivo, seguro de si, organizado e solucionador de problemas. Arenas (2017, p. 231-237), oportunamente em seu estudo – Quadro 1, correlaciona as estratégias gerais utilizadas pelos alunos segundo os estilos de aprendizagem propostos por Alonso, Gallego e Honey (2007).

Quadro 1: Relação entre Estilos e Estratégias de Aprendizagem.

Estilos de Aprendizagem	Características Gerais de Estratégias de Aprendizagem
Ativo	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza-se de maneiras diversas e dinâmicas de aprender e participa. • Participa ativamente de diferentes iniciativas que envolvem a mobilização de outros e a sua. • Usa habilidades sociais para alcançar o que é proposto. • Simplifica a maneira de fazer as coisas. • Segue os esquemas sem intervenção de outros.
Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • As ideias são geradas após análise do seu pensamento, contrastada a de outros. • Avança com segurança quando tem os recursos disponíveis. • Explica algo a partir de outros pontos de vista e do seu. • Divulga o conhecimento adquirido após uma pesquisa exaustiva e exaustiva sobre novos tópicos.
Teórico	<ul style="list-style-type: none"> • A informação é representada de forma clara, organizada e sintética. • A informação esta disponibilizada de diferentes maneiras. • As informações que formam esquemas de explicação panorâmica estão relacionadas. • Visão crítica das coisas a partir de elementos disponíveis. • As informações ou os instrumentos que as armazenam estão em ordem, disciplina e limpos.
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de objetivos estabelecidos em situações reais consegue definir passos que pretende sua atenção. • Percebe a utilidade prática do que revê na aula. • Atualizar o que já sabe com especialistas. • Reconhece a utilidade do conhecimento a partir das explicações dos procedimentos e formas de avaliação. • Lidera outros para desenvolver tarefas.

Fonte: Tradução e adaptação de Arenas (2017, p. 231-237).

METODOLOGIA E RESULTADO

Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa foi delineada segundo a abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo exploratório, realizada com uma turma de 32 alunos de nível médio, ingressantes do Curso Técnico de Administração, de uma instituição federal situada no interior do estado de São Paulo. Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se o questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem – CHAEA (Alonso, Gallego & Honey, 1994), traduzido e adaptado por Portilho (2003). O questionário foi aplicado no início

do primeiro semestre de 2018, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue aos alunos, explicado e colhidas assinaturas. Os dados coletados foram analisados com o aporte teórico da área, contando também o apoio do levantamento bibliográfico realizado na base de dados Portal Capes, nos últimos cinco anos, entre 2014 a 2018, utilizando-se o descritor “*learning styles*” e “Honey-Alonso”.

Os alunos, participantes da pesquisa, na grande maioria estão inseridos no mercado de trabalho e, segundo relatos de alguns alunos, “*a educação formal deve ser instrumentalizadora, visar essencialmente a capacitação profissional*”. Sabe-se, portanto, que esse mercado tem exigido profissionais qualificados e com habilidades e autonomia para aprender, segundo o viés capitalista. No entanto, é por vislumbrar outro viés, na formação dos alunos, que o desenvolvimento deste estudo instiga. O aprendizado deve ser percebido a luz da proposta de Alonso, Gallego e Honey (2007), aprender a construir conhecimentos será uma das capacidades individuais necessárias para a sobrevivência social. Entende-se, estender ao convívio social, em todas as dimensões da vida (Gadotti).

Nessa perspectiva, além das contribuições que a análise da identificação dos Estilos de Aprendizagem oferece ao planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem, a serem desenvolvidas em sala de aula, na disciplina de Administração Geral, estender essa compreensão para que os alunos apropriem-se desse conhecimento para desenvolver-se de maneira autônoma em todos os aspectos da vida. Além de que não exclui o dever do Estado com a educação e o direito do cidadão, e a responsabilidade sobre esta não recai unicamente sobre o indivíduo.

O estilo de aprendizagem identificado com esses alunos foi o seguinte: ativo (5); reflexivo (22); teórico (3) e pragmático (2). Com vistas a utilizar-se das características gerais de aprendizagem (Arenas, 2017), segundo os estilos identificados, foram propostas e realizadas duas atividades. A primeira atividade elaborada foi o desenvolvimento de um roteiro de viagem, em sala de aula – 4 aulas, considerando o limite de recurso financeiro virtual, considerando o formato de apresentação do grupo (os alunos escolheram seus pares – permitido até 4 alunos) – seminário. O objetivo da atividade: desenvolver a atitude de solidariedade, respeito, conhecimentos gerais sobre cultura, pois além do roteiro de pontos turísticos era necessário indicar o motivo da escolha. Houve grupos em que os alunos tinham seus estilos de aprendizagem distintos. No entanto, percebe-se que foi preciso os alunos reconfigurarem seus estilos, pois tiveram que mobilizar estruturas cognitivas, sociais e psicológicas para que o trabalho pudesse ser concluído. Todos apresentaram e participaram, assim como alguns relataram: “*não foi fácil decidir o local da viagem, pois alguns nunca viajaram, mas houve respeito às diferenças*”; “*nossa! Não imaginei que eu pudesse fazer uma viagem, conhecer um lugar, a história e a riqueza daquela cultura, escolher o que visitar, nos envolvemos na atividade de uma maneira que parecia real*”.

A segunda atividade foi um trabalho individual (com entrega escrita), com consulta em fontes primárias e secundárias, trocando ideias com os demais colegas e com o professor formador que durante todo o tempo orientou e tirou dúvidas. O objetivo dessa atividade foi verificar as dificuldades individuais nos quesitos: interpretação de texto; interpretação da pergunta para dar respostas; compreensão sobre a maneira como vários autores abordam o homem na relação com o trabalho; comparar teorias que tem concepções diferentes sobre a natureza humana; desenvolver o pensamento crítico.

Essa atividade evidenciou as seguintes dificuldades: interpretação de texto; não conseguiram relacionar características de uma teoria com a outra, segundo a pergunta proposta; quando não aceitavam a teoria do autor criticavam sem fundamentação teórica; comparar teorias que tratam de algo divergente. No entanto, todos entregaram a atividade, e as dificuldades estão sendo trabalhadas e se busca o desenvolvimento de conhecimentos para fazer com o que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. Sendo possível perceber o impacto e a relação dos aspectos que interferem nesse processo como: referencial cultural, psicológico, social, que servem como indicadores relativamente estáveis de como as pessoas percebem, inter-relacionam e respondem aos suas próprias estratégias de aprender (Cue, 2006 *apud* Barros, 2009).

CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

A partir dos Estilos de Aprendizagem identificados, o professor formador pôde adotar estratégias mais efetivas para o desenvolvimento de atividades sobre os temas e conteúdos do currículo destinado a esse nível de ensino. Com isso, oportunizou-se a aprendizagem operacionalizada à luz da consciência refletida, científica e crítica do mundo, ultrapassando a formação profissional instrumentalizada, que visa apenas à manutenção de um processo formativo voltado ao atendimento das exigências do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- Alonso, C. M., & Gallego, D. J. (2002). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnostic e meyora*. Bilbao: Ediciones mensajero
- Alducin-Ochoa, J. M., & Vazquez-Martinez, A. I. (2017). Estilos de aprendizaje, variables sociodemográficas y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Edificación. *Educare*, Heredia, 21(1), 350-380. Retirado de: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582017000100350&Ing=pt&nrm=iso
- Arenas, E. (2017). Estrategias de estilos de aprendizaje de estudiantes: proceso de validación. *Alteridad: Revista de Educación*, 12(2), 223-237. Retirado de: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2017.08>
- Barros, D. M. V. (2009). Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual?. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*, 34(1), 51-74. Retirado de: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/6542/4803>
- Freiberg Hoffmann, A., Ledesma, R., & Fernandez Liporace, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, Lima, 35(2), 535-573,2017. Retirado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200005&Ing=pt&nrm=iso
- Gadotti, M. *Educação Popular e Ao Longo da Vida*. Retirado de https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez

Padilha, P. R. (2007). *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez

Portilho, E. M. L. (2003). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo* (Tese Doutorado). Universidad Complutense de Madrid. Retirado de: <http://eprints.ucm.es/4871/1/T27286.pdf>

Sant'anna, J. G. (2016). *O desafio de ensinar e de aprender considerando a heterogeneidade das turmas e os diferentes estilos de aprendizagem* [Material disponibilizado na disciplina Planejamento e Práticas de Ensino de Jovens e Adultos, do curso de aperfeiçoamento do Centro Paula Souza]. Retirado de: <http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/course/view.php?id=98>

A SAÚDE DOS UTILIZADORES DOS BALNEÁRIOS PÚBLICOS DE LISBOA: UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A POPULAÇÃO VULNERÁVEL

THE HEALTH OF THE USERS OF PUBLIC BATHHOUSES IN LISBON: A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT FOR VULNERABLE POPULATION

Amélia Simões-Figueiredo, Centre for Interdisciplinary Research in Health, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde

Teresa Vidal, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde

Alexandra Sarreira-Santos, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde

Lurdes Medeiros-Garcia, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde

Paulo Seabra, Centre for Interdisciplinary Research in Health, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde

RESUMO

No âmbito dos projetos de extensão, a Universidade Católica Portuguesa concluiu os diagnósticos da situação de saúde dos utilizadores dos Balneários Públicos de Alcântara e Arroios. Pretende-se comparar os resultados daqueles estudos e revelar estratégias promotoras de intervenção comunitária com vista à inclusão social.

Da comparação analítica dos estudos descritivos e, com base na metodologia do planeamento em saúde, apontam-se estratégias na sequência das prioridades determinadas.

As condições sanitárias e económicas, a solidão e o facto de viver em situação de sem abrigo explicavam a utilização daqueles recursos. A maioria dos utilizadores vivia sem fontes de rendimento, não fazia vigilância de saúde nem possuía médico de família. Apresentavam morbilidades das quais se destacavam a patologia do foro mental e comportamentos aditivos.

Identificado o utilizador tipo, conclui-se que os dados são sobreponíveis. Pretende-se dar continuidade ao projeto de investigação noutros Balneários e à consulta como resposta de enfermagem às populações vulneráveis.

Palavras-chave – Saúde; Extensão universitária; População vulnerável

ABSTRACT

Concerning the extension projects, the Universidade Católica Portuguesa has concluded the diagnosis of the Alcântara and Arroios Public Bathhouse users' health situation.

The main objective is to compare the results from these studies and reveal promising strategies of community intervention, with the intent of social inclusion.

From the analytical comparison of the descriptive studies, and based on the health planning methodology, emerged strategies following the determined priorities.

The sanitary and economic conditions, solitude and the homeless situation explain the usage of these resources. The majority of users lived without any source of income, they did not look after their health, nor did they have a family doctor. They present morbidities, from which we can highlight mental health issues and addict behaviours.

After identifying the typical user, we can conclude that the data overlaps. We intend to continue this investigation project in other bathhouses and the consultation as a nursing response to the vulnerable population.

Keywords – Health; University extension; Vulnerable population

INTRODUÇÃO

Aquando do êxodo rural no início do século XX construíram-se Balneários Públicos (BP) em Lisboa para a satisfação de necessidades básicas da população vulnerável, que subsistem até aos dias de hoje.

No âmbito dos projetos de extensão universitária, a Universidade Católica Portuguesa concluiu os diagnósticos da situação de saúde dos utilizadores dos balneários públicos de Alcântara e Arroios, onde identificou o utilizador tipo (Simões-Figueiredo, Resende, Rabiais, Caldeira & Ferrito, 2016).

Constituem-se como objetivos deste estudo comparar os resultados de dois diagnósticos da situação de saúde dos utilizadores de Balneários Públicos da capital e revelar estratégias promotoras de intervenção comunitária com vista à inclusão e capacitação social. Os resultados extraídos dos dois estudos e comparados do ponto de vista analítico referem-se aos utilizadores de dois balneários públicos da capital, nos anos de 2014 e 2016.

Com base na metodologia do planeamento em saúde apontam-se estratégias na sequência das prioridades determinadas.

Em ambos os balneários públicos, o utilizador tipo era um homem, solteiro, na fase ativa da vida, residente em Alcântara ou Arroios e português. Os utilizadores oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa dominam a segunda nacionalidade. As condições sanitárias e económicas, a solidão e o facto de viverem em situação de sem-abrigo explicavam a utilização daqueles balneários. Relativamente à caracterização socioeconómica, a maioria dos utilizadores vivia sem fontes de rendimento, não fazia vigilância de saúde nem possuía médico de família. Apresentavam morbilidades das quais se destacavam a patologia do foro mental e comportamentos aditivos (Simões-Figueiredo, 2016; Seabra, 2017; Seabra, Amendoeira & Sá, 2017).

Os resultados dos dois estudos são sobreponíveis. Resta dar continuidade ao projeto de investigação noutros BP que servem as várias Juntas de Freguesia de Lisboa. Na fase intermédia

do projeto, considerada a vulnerabilidade social, a transcendência do fenómeno e os recursos disponíveis, institui-se uma consulta de enfermagem como resposta interventiva, assente na teoria das transições (Meleis, 2005).

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Os Balneários Públicos em Lisboa são recursos comunitários camarários, geridos pelas Juntas de Freguesia, para a satisfação de necessidades básicas da população vulnerável e subsistem, na atualmente, dezanove.

Os projetos de extensão universitária envolvem três dimensões: o ensino, a prestação de serviços e a investigação. Nesta última dimensão, sobre o lema de que a investigação deve produzir o bem para as pessoas, a Universidade Católica Portuguesa (UCP) concluiu os diagnósticos da situação de saúde (DSS) dos utilizadores dos BP de Alcântara (Simões-Figueiredo, 2016) e dos utilizadores do BP de Arroios, onde identificou o utilizador tipo. À UCP, no âmbito da sua missão, compete-lhe particularmente a inserção na realidade portuguesa mediante o estudo dos seus problemas e a promoção dos valores culturais da comunidade nacional com recurso à investigação.

No Plano Nacional de Saúde extensão 2020, um dos eixos estratégicos para o Sistema de Saúde centra-se na promoção de uma cidadania para uma cultura de saúde e bem-estar, centrada no cidadão, na realização dos projetos de vida pessoais, familiares e das comunidades (DGS, 2015). Sabemos que o banho constitui uma atividade de vida íntima e que, nesta situação, se transforma numa situação pública, mesmo com garantia da privacidade e da dignidade humana (Kolkaba, 2009; Ribeiro & Costa, 2012).

A pessoa assume, ao longo da sua vida, um conjunto de transições para as quais nem sempre adota estratégias ou ações resilientes. Dentro das transições vivenciadas pela pessoa a do tipo situacional, geralmente associada a eventos, exigem a definição ou redefinição do repertório de papéis da pessoa/família (Meleis, 2010; 2018).

Meleis (2018) refere que o estudo das populações vulneráveis é uma prioridade e a Enfermagem poderá ter uma resposta sustentada para aquelas populações. Nesta continuidade, importa caracterizar os utilizadores de recursos desta natureza, vocacionados para a população vulnerável, realizando o diagnóstico da situação de saúde.

METODOLOGIA

Estamos perante um estudo descritivo e comparativo entre os resultados de dois diagnósticos da situação de saúde dos utilizadores de dois balneários públicos da capital.

A recolha de dados foi efetuada através da aplicação de um formulário, a uma amostra por conveniência, entre 15 a 26 de julho de 2014, no primeiro estudo (Balneário Público de Alcântara), e dezembro de 2016 e janeiro de 2017 no segundo (Balneário Público de Arroios). Os utilizadores foram convidados a participar no estudo quando se deslocaram ao balneário, para o banho.

A amostra foi constituída por 45 participante no primeiro estudo e 21 no segundo. Foram critérios de inclusão ser utilizador do balneário e ter mais de 18 anos.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi lido individualmente a cada utilizador.

Os estudos foram aprovados pela Comissão Ética para a Saúde da Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo (PROC. 042/CES/INV/2014, 4-4-2014 e PROC. 063/CES/INV/2016, respetivamente).

Com base na metodologia do planeamento em saúde apontam-se estratégias na sequência das prioridades determinadas.

RESULTADOS

No que diz respeito à variável género, podemos afirmar que o utilizador é um homem: com 78,6% no BP de Alcântara e 76,0% no BP de Arroios, tal como se pode constatar nos gráficos nº 1 e 2 respetivamente.

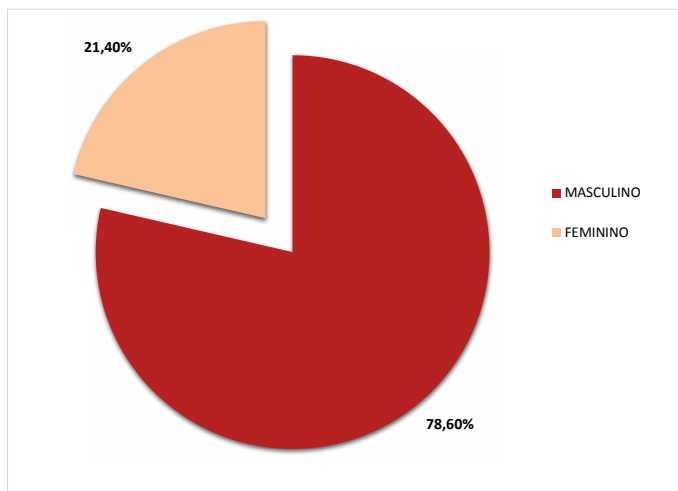


Gráfico 1: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Alcântara segundo o género.

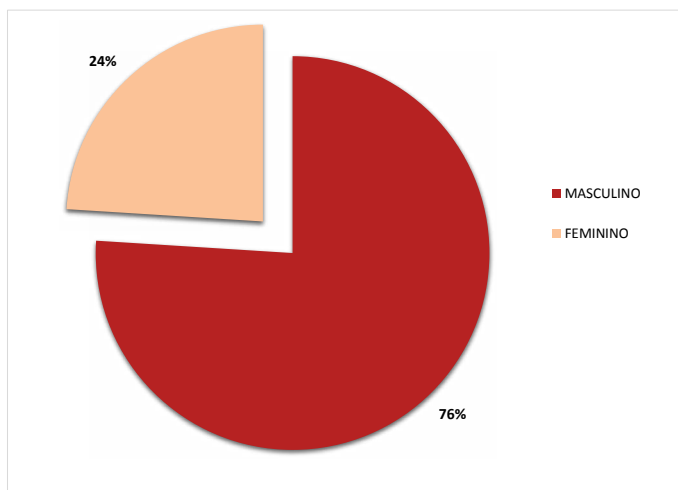


Gráfico 2: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Arroios segundo o género.

Embora se reformulasse as faixas etárias do ano de 2014 para o ano de 2016 no formulário a aplicar, é claramente na fase ativa da vida que os nossos utilizadores se situam. No BP de Alcântara, entre os 42 e os 49 anos, e no BP de Arroios, entre os 36 e os 45 anos, com 24,8% e 38,1% respetivamente e na sequência da leitura dos gráficos nº 3 e 4.

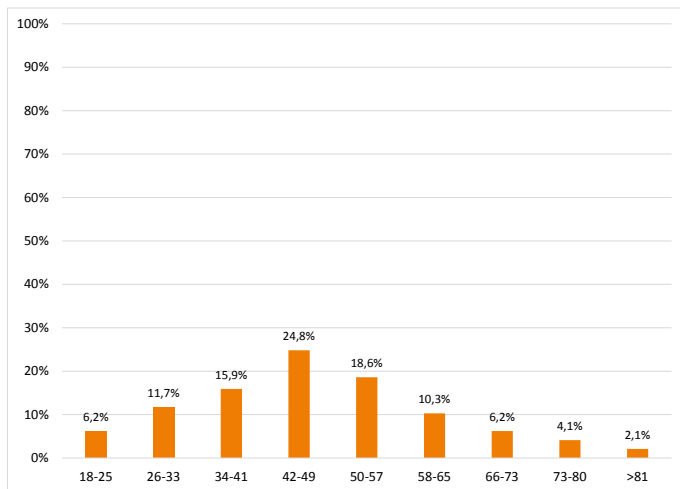


Gráfico 3: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Alcântara segundo a faixa etária.

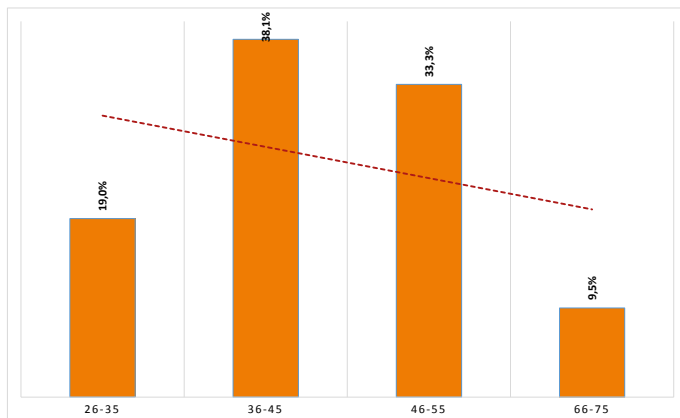


Gráfico 4: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Arroios segundo a faixa etária.

Da leitura dos gráficos nº 5 e 6, relativos à distribuição dos utilizadores segundo o estado civil, podemos constatar que o utilizador é solteiro, com 66,2% no BP de Alcântara e 52,5% no BP Arroios.

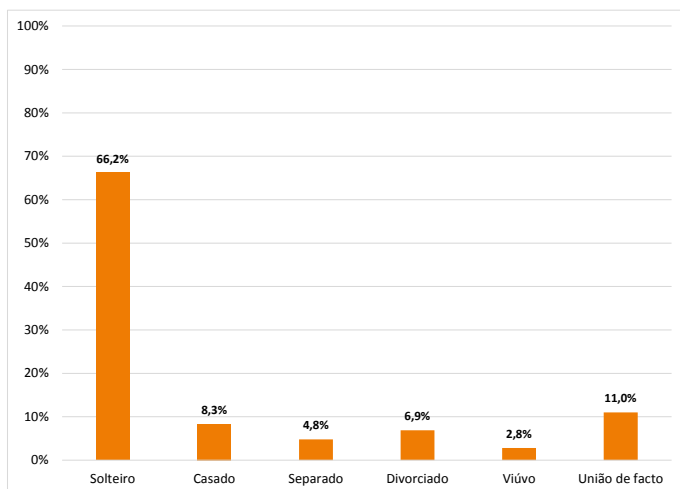


Gráfico 5: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Alcântara segundo o estado civil.

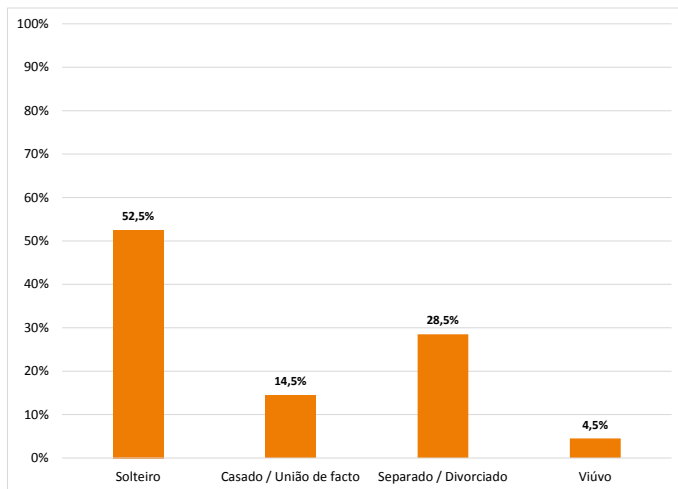


Gráfico 6: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Arroios segundo o estado civil.

Quer nos utilizadores do BP Alcântara, quer nos do BP de Arroios, a ausência de rendimento é muito expressiva, com 57,2% e 67% respetivamente, na sequência da leitura dos gráficos nº 7 e 8.

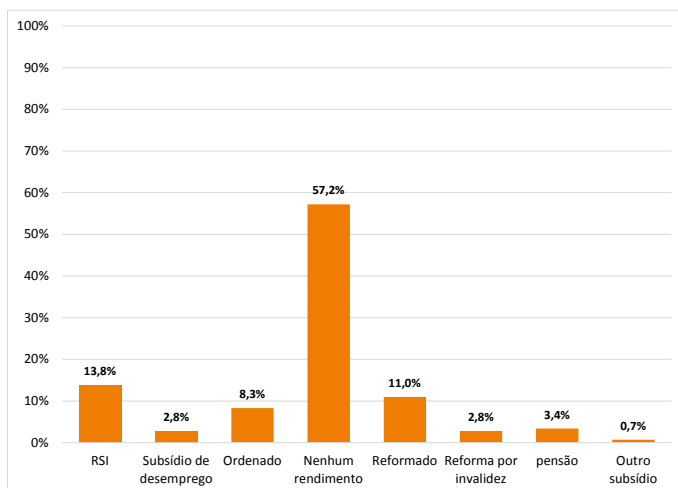


Gráfico 7: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Alcântara segundo a fonte de rendimento.

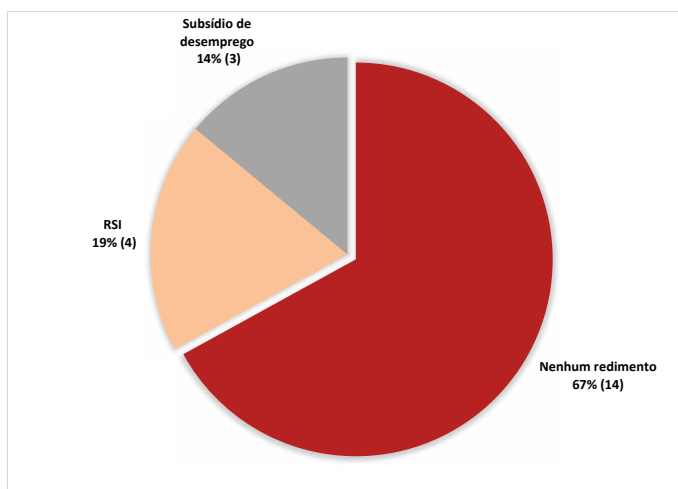


Gráfico 8: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Arroios segundo a fonte de rendimento.

A solidão é uma variável igualmente expressiva, quer no BP de Alcântara quer no BP de Arroios, com 60% de utilizadores que vivem sós no primeiro caso e 76% no segundo, como se confirma nos gráficos nº 9 e 10.

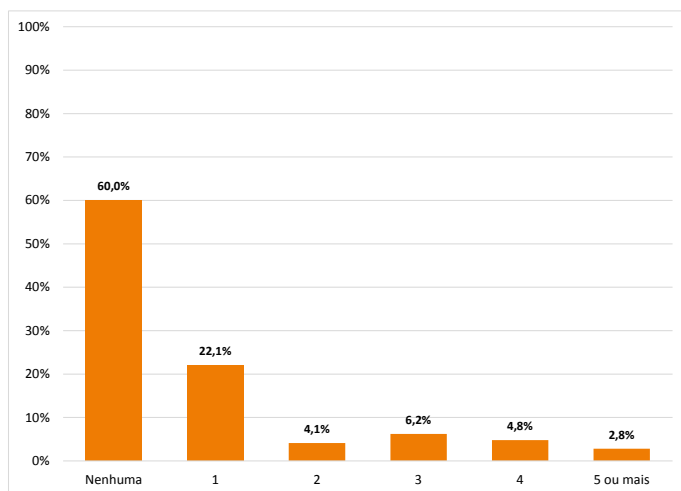


Gráfico 9: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Alcântara segundo o número de pessoas com que coabitam.

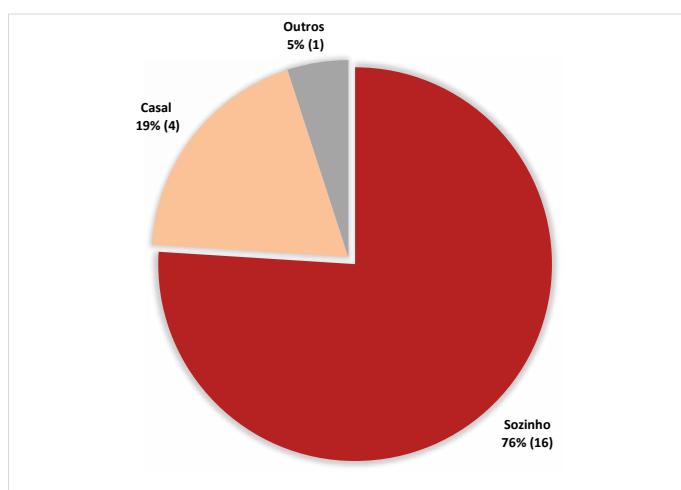


Gráfico 10: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Arroios segundo o número de pessoas com que coabitam.

No que diz respeito à situação de saúde, 51% dos utilizadores do BP de Alcântara e 33,3% dos utilizadores do BP Arroios não têm médico de família. Destaca-se, com a leitura dos gráficos nº 11 e 12, a doença mental/comportamentos aditivos nos utilizadores do BP Alcântara, com 24,8%, e nos do BP de Arroios, com 14,3%.

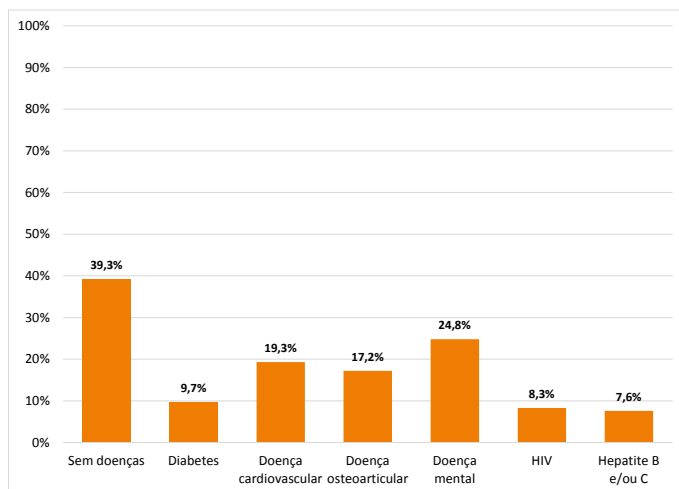


Gráfico 11: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Alcântara segundo a presença de morbilidade.

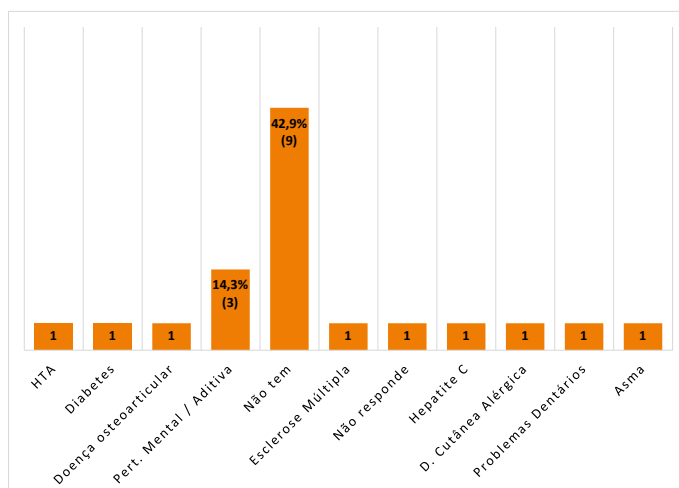


Gráfico 12: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Arroios segundo a presença de morbilidade.

No que diz respeito à utilização dos serviços, na sequência da leitura dos gráficos nº 13 e 14, podemos referir que 27,6% utiliza a porta do Sistema Nacional de Saúde, com recurso ao médico de família nos Agrupamentos de Centros de Saúde. Já os utilizadores do BP de Arroios recorreram à Urgência, com 33,3% e, com o mesmo valor percentual, surgem utilizadores que não recorreram a qualquer tipo de serviço de saúde.

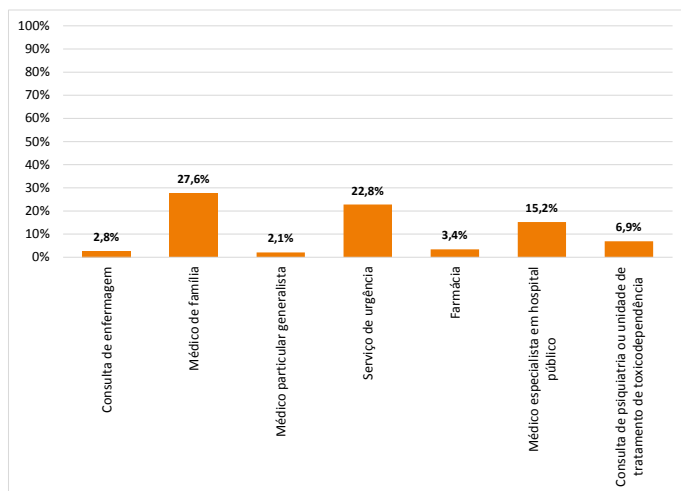


Gráfico 13: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Alcântara segundo a utilização dos serviços de saúde.

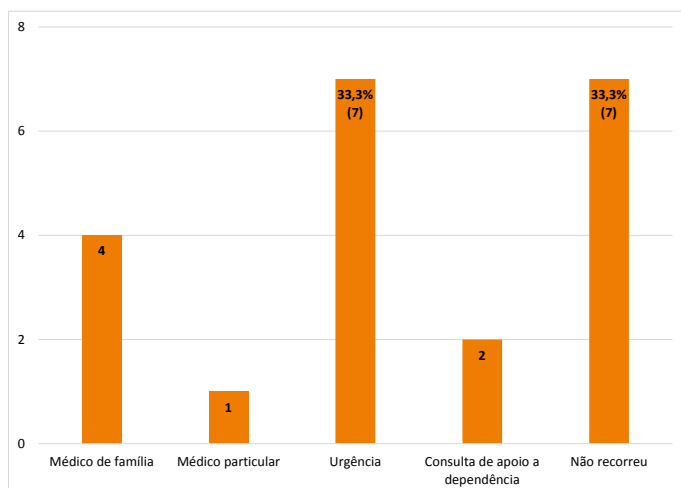


Gráfico 14: Distribuição dos utilizadores do Balneário Público de Arroios segundo a utilização dos serviços de saúde.

CONCLUSÕES

Em ambos os Balneários Públicos o utilizador tipo era um homem, solteiro, na fase ativa da vida, residente em Alcântara ou Arroios e português. Os utilizadores oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa dominam a segunda nacionalidade.

As condições sanitárias e económicas, a solidão e o facto de viver em situação de sem-abrigo explicavam a utilização daqueles balneários. Relativamente à caracterização socioeconómica, a maioria dos utilizadores vivia sem fontes de rendimento, não fazia vigilância de saúde nem possuía médico de família. Apresentavam morbilidades das quais se destacavam a patologia do foro mental e comportamentos aditivos (Simões-Figueiredo, 2016; Seabra, 2017).

Os dados dos dois Diagnósticos da situação de saúde são sobreponíveis. Os dados de saúde sublinham que estes espaços municipais carecem da implementação de estratégias de intervenção comunitária com vista à promoção e à gestão dos processos de saúde/doença dos

seus utilizadores. Importa ainda agilizar a rede de recursos de saúde comunitários existentes na tentativa de os rentabilizar.

Com base na metodologia do planeamento em saúde apontam-se estratégias na sequência das prioridades determinadas. Considerando a vulnerabilidade social e transcendência dos fenómenos que emergem dos resultados, os recursos disponíveis na academia e na JF Alcântara, num primeiro tempo, assumimos como prioridades em termos de intervenção comunitária:

- Mobilizar todos os recursos comunitários que possam ajudar na capacitação dos utentes para a gestão mais adequada dos seus recursos económicos e possibilitar uma vida com mais dignidade;
- Instituir uma consulta de Enfermagem com especial enfoque na saúde mental dos utilizadores do BP, no encaminhamento de situações mais complexas relacionadas com a exclusão e no acompanhamento de algumas necessidades relacionadas com a vivência de doença crónica, como resposta interventiva, assente na teoria das transições (Meleis, 2005).

Resta dar continuidade ao projeto de investigação noutros Balneários Públicos que servem a capital.

REFERÊNCIAS

Direção Geral de Saúde (2015). *Plano Nacional de Saúde: Revisão e Extensão a 2020*. [Versão eletrónica]. Retirado de: <http://1nj5ms2lli5hdggbe3mm7ms5.wpengine.netdna-cdn.com/files/2015/06/Plano-Nacional-de-Saude-Revisao-e-Extensao-a-2020.pdf>

Kolcaba, K. (2009). Comfort. In S. J. Peterson & T. S. Bredow (Eds.), *Middle range theories. Application to nursing research* (2nd ed., pp. 254-272). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins

Meleis, A. (2010). *Transitions theory: middle range and situation specific theories in nursing research and practice*. New York: Springer Publishing Company

Meleis, A. (2018). *Theoretical nursing: development and progress* (6th ed.). Philadelphia: Wolters

Ribeiro, P. & Costa, M. (2012). O conforto do doente idoso crónico em contexto hospitalar: contributos, para uma revisão sistemática da literatura. *Revista Referência*. III Série, 7, 149-158

Seabra, P.; Medeiros-Garcia, M.; Lourenço, M.; Mendes, T. V. & Simões-Figueiredo, A. (2017). "O Banho Público" A satisfação das Necessidades Básicas em Pessoas com Perturbação Mental", *Cidade Solidária Santa Casa da Misericórdia de Lisboa*, 38, 76-83

Seabra, P., Amendoeira, J. & Sá, L. (2017). Testing Nursing Sensitive Outcomes in Out-Patient Drug Addicts, with "Nursing Role Effectiveness Model", *Issues in Mental Health Nursing*, <https://doi.org/10.1080/01612840.2017.1378783>

Simões-Figueiredo, A.; Resende, A.; Rabiais, I.; Caldeira, S. & Ferrito, C. (2016). Utilizadores do Balneário Público de Alcântara: diagnóstico da situação de saúde, *Revista de Enfermagem Referência*, 9, 107-114. doi: [10.12707/RIV16001](https://doi.org/10.12707/RIV16001)

A IMPORTÂNCIA DA UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA NA TESSITURA DE SABERES NÃO-FORMAIS: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

THE IMPORTANCE OF THE POPULAR UNIVERSITY TÚLIO ESPANCA IN THE TEXTURE OF NON-FORMAL KNOWLEDGE: REFLECTIONS AND NOTES

Cristiane Oliveira, Universidade de Évora
Katia Vasconcellos, Universidade de Évora

RESUMO

O processo educativo visa criar possibilidades para a própria construção do conhecimento por meio do compartilhamento de ideias. A academia é por excelência espaço de educação formal e construção do conhecimento, embora não seja o único propício ao processo de educação e formação ao longo da vida. Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão crítica sobre a educação não formal, realizada no âmbito da Universidade Popular Túlio Espanca e seu importante papel na aproximação da comunidade com os diversos saberes e lugares. Para esse estudo utilizou-se uma abordagem qualitativa e interpretativa. O método de pesquisa para a coleta de dados foi o levantamento bibliográfico, num recorte temporal dos cinco últimos anos e que se ligassem ao objetivo geral da pesquisa, dando visibilidade às ações práticas de propagação e estreitamento dos laços Universidade-Comunidade.

Palavras-chave – Educação não formal; Universidade Popular Túlio Espanca; Educação e Territorialidade; Educação de Jovens e Adultos

249

ABSTRACT

The educational process aims to create possibilities for the construction of knowledge through the sharing of ideas. The academy is a space for formal education and knowledge construction, although it is not the only conducive to the process of education and training throughout life. This article aims to present a critical reflection on non - formal education, carried out within the context of the Túlio Espanca Popular University and its important role in bringing the community closer. For this study a qualitative and interpretative approach was used. The method of research for data collection was the bibliographical survey, a temporal cut of the last five years and linked to the general objective of the research, giving visibility to the practical actions of propagation and straightening the University-community ties.

Keywords – Non-formal education; Popular University Túlio Espanca; Education and territoriality; Youth and Adult Education

INTRODUÇÃO

Num momento de crescente aderência aos apelos tecnológicos e com o anseio de jovens por entrar no mundo do trabalho, seja para a complementação da renda em seu núcleo familiar, ou para preencher o tempo por ter abandonado os bancos escolares de forma prematura, temos visto a inconclusão dos processos formativos educacionais formais, tornando-se um

dos maiores desafios da educação na atualidade. A crise no sistema educacional português, decorrente das políticas educacionais que atravessaram os anos 1980/1990 (Gomes, 1999, p. 140), reforça o Estado como agente excludente do acesso e permanência das camadas populares à escolarização. Segundo Gomes (1999, p. 139), diferentes crises paradigmáticas (legitimidade, hegemônica ou institucional) atravessaram estas duas décadas sem conseguir alcançar de volta estes alunos para o modelo formal, criando, assim, um quantitativo de adultos e idosos que têm hoje na educação não formal a oportunidade de construir um novo caminho de conhecimentos, por meio da aprendizagem não formal. Neste artigo utilizaremos os conceitos de educação formal, não formal e informal desenvolvidos por Philip Coombs.

De acordo com o quarto objetivo da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas, é papel dos países signatários: “Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Dessa forma, buscamos nesse texto apresentar as iniciativas construídas a muitas mãos pela Universidade Popular Túlio Espanca (UPTe), situada na região do Alentejo, e que vem contribuindo, por meio de diversas iniciativas, para a divulgação do conhecimento, focado no interesse do público atendido, respeitando as dificuldades de cada indivíduo mas, acima de tudo, valorizando a capacidade e investindo no potencial singular que cada ser humano carrega em si.

Objetiva-se realizar uma reflexão crítica sobre a educação não formal, realizada no âmbito da Universidade Popular Túlio Espanca e seu importante papel na aproximação da comunidade com os diversos saberes e lugares, e como estes se relacionam estreitando as relações com a população alentejana.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Os trabalhos realizados pela Universidade Popular Túlio Espanca (UPTe) estão embasados em uma tríade conceitual que busca compreender e contribuir para a (in)formação do indivíduo como um todo, ou seja, humanizando-o. Ademais, parte do pressuposto que a educação não formal pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e de integração na sociedade. Desta forma, a matriz educativa da UPTe é marcada por uma vertente sócio-afetiva, que busca integrar os membros da comunidade em ações educativas, que despertam a felicidade de aprender.

Tem-se por base epistemológica os conceitos de: Paulo Freire - a compreensão de que todos temos saberes a trocar, podemos nos educar e construir novas aprendizagens; Jean Barbaud – elaborar um projeto, criar as situações de aprendizagem e avaliar com o foco no repensar, para sempre melhorar e construir novos momentos pedagógicos; e, Vygotsky – a Zona de Desenvolvimento Proximal e a construção do conhecimento na troca com o outro (O aprender junto. O ensinar junto). A UPTe preconiza uma educação que faça sentido com a realidade, que valorize as experiências e as oportunidades de construção coletiva e pelo crescimento que as trocas intergeracionais proporcionam. De acordo com Freire (1996, p.13), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber”. Assim, o que percebemos nos textos analisados diz respeito ao cerne da educação pública e para todos, de facto, e que chegue a todos aonde quer que estes todos estejam/vivam.

Na visão e nas palavras de Paulo Freire, a universidade e a comunidade precisam ter uma sinergia, a fim de estabelecer uma relação de troca e apoio na formação. Deve ser processo coletivo de educação. A endogenia do processo educativo permite a criação de valor para a comunidade, ou seja, “aprender na comunidade, com ela e para ela” (Freire, 1995).

Para este artigo utilizamos a definição de educação não formal como um processo de aprendizagem multidimensional, no qual a aprendizagem assume um caráter social, ou seja, é:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social” (Gohn, 2006).

De acordo com Nico *et al.* (2014, p. 1):

Neste texto, apresenta-se o modelo pedagógico da Universidade Popular Túlio Espanca/ Universidade de Évora e salienta-se a relação mutualista que se tem vindo a tentar estabelecer entre as aprendizagens e os conhecimentos formais presentes nos planos de estudo curriculares dos estudantes da academia e as aprendizagens e os saberes experienciais presentes nos contextos educativos não formais mais frequentes no âmbito das comunidades locais da região Alentejo.

Por fim, optou-se pela adoção do conceito de educação não formal que tem uma vertente emancipatória e que busca tornar os cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Pode-se dizer que a aprendizagem promovida pela UPE é “materialização em potência que será alimentada pela educação ao longo da vida, pela capacidade de aprender reiterada nos contextos experienciais dos indivíduos” (Sanchez, 2015). Assim a UPE cumpre o seu papel, tornando possível a aprendizagem daqueles que, por diversas razões, não tiveram acesso ao sistema de educação formal.

METODOLOGIA E RESULTADOS

METODOLOGIA

Utilizou-se uma abordagem qualitativa e de caráter interpretativo. O método utilizado para a de coleta de dados foi bibliográfico, num recorte temporal dos cinco últimos anos e que se ligassem ao objetivo geral da pesquisa, dando visibilidade às ações práticas de propagação e estreitamento dos laços Universidade-Comunidade. A respeito deste processo, Lima e Miotto (2007, p. 44) destacam: “a pesquisa (bibliográfica) vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente”.

Foram utilizadas as bibliotecas virtuais B-On e Portal de Periódicos da Capes para recolha de dados e pesquisas realizadas no site da Universidade Popular Túlio Espanca. Ademais, utilizou-se excertos de uma visita que as autoras realizaram à sede da Suão - Escola Comunitária de São Miguel de Machede para buscar compreender o contexto onde a UPE se originou. Quanto às estratégias de busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Universidade Túlio Espanca, Universidade Popular Túlio Espanca. Os resultados obtidos foram: 3 artigos publicados em

revistas; 1 dissertação de mestrado, defendida no ano de 2014, na Universidade de Évora.

Entretanto, com base nas informações fornecidas pelos textos analisados, decidimos recorrer a uma visita no espaço que originou a UPTe. E, para trazer ao texto essa vivência experimental, trazemos uma narrativa para partilhar o que de fato os artigos e dissertação descrevem sobre a educação não formal, intergeracional e territorial preconizada por esta instituição. Segundo Ferraroti (2013a, p. 54 e 56), “as narrativas das quais nos servimos não são monólogos face a um observador reduzido ao papel de suporte humano de um gravador”. À vista disso, procedemos entremendo as informações da literatura pesquisada com os olhares de nossa visita à sede da SUÃO, em São Miguel de Machede, onde se originou toda a estrutura que hoje se configura, UPTe.

SUÃO: O INÍCIO DE TUDO!

Foi realizada, em maio de 2018, uma visita no âmbito das atividades do Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Évora, à Associação para o Desenvolvimento Comunitário de S. Miguel de Machede – Suão, situada na Vila de São Miguel de Machede. Foi uma atividade formativa sobre educação não formal, territorial e intergeracional, os pilares que sustentam e original todas as atividades da UPTe.

A seguir, segue em forma de narrativa do que se viu e ouviu nesta atividade:

Este relato é, antes de tudo, é um convite. Um convite a fazer uma revivência memorística por uma experiência deveras agradável, sensível e, porquê não o dizer, poética. Confesso que, chegar em um local e, simplesmente adentrar sem alguma explicação mínima, não teve um impacto relevante sobre as minhas expectativas. Contudo, o ambiente harmônico, tranquilo, imprimia um certo ar de mistério. Assim, juntando-me aos colegas de turma de doutoramento, imaginei uma aula aprazível, bucólica, bastante alentejana. No momento seguinte, voltamos à porta de entrada e, os professores organizadores da atividade começaram a narrar o começo de tudo. Quem morou naquela casa antes de ser a sede da Suão. Qual a importância daquele espaço para os habitantes da Vila de São Miguel de Machede, e assim, pudemos entender o valor real do espaço onde se estabeleceu a Suão com suas múltiplas funções. Foi também ao compreender o desenho do espaço, aberto, buscando unir possibilidades de trabalho nas diferentes estações do ano, que comecei a perceber a importância do acolher a quem ali está, seja numa consulta sobre algum direito os necessidades burocráticas, seja aprendendo algum saber “desenrascando” os nós escolares, ou ainda, confeccionando uma arte pura, em uma roda de artesanato, com muitas conversas e chá.

RESULTADOS

Pode-se perceber a vocação para o fomento à pesquisa e à extensão da UPTe ao vincular conhecimentos originados na Universidade de Évora, nos cursos de licenciatura e mestrados em Educação, por meio da disciplina de Educação Não Formal, com os conhecimentos técnicos, culturais, geográficos e históricos desenvolvidos com os cursos e programas educativos, que se efetivam no cotidiano das unidades polos da UPTe. É através dessa circularidade de saberes que podemos perceber que mais importantes do que os dados estatísticos são as mudanças e melhorias experienciadas por todos que estão interligados nos projetos, sejam como coordenadores, professores, alunos, voluntários/colaboradores.

De acordo com Nico *et al* (2014, p. 3):

Ao assumir essa dimensão biográfica dos projetos educativos desenvolvidos, a UPTE/UE pretende contribuir para a valorização de todo o percurso vital de cada indivíduo, qualquer que seja a sua circunstância académica, o seu contexto pessoal ou profissional ou as suas motivações para a participação nos projetos educativos, uma vez que a aprendizagem é um comportamento humano que não conhece fronteiras, de espaço ou de tempo.

Segundo Freire (1996, p.13), nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. O mais impactante, contudo, em toda a visita, foi a descoberta de que todo este movimento, só realmente é passível e possível de acontecer se, antes de tudo, houver amor. Amor à terra em que se vive, as pessoas, suas histórias, suas memórias. Esse é o ponto positivo. Passar quase nove horas com dois professores-moradores-cidadãos, narrando um projeto, apresentando fotos de pessoas, onde cada um tinha um nome e um lugar na vida da Suão, fez a diferença no olhar final.

Notou-se a preocupação em relacionar os conhecimentos de cada um sem utilizar escalas ou rankings que pretendam hierarquizar, quantificar ou qualificar os saberes. Apenas há o interesse de entrelaçá-los e, a partir das vivências individuais, construir uma grande colcha com um pouco de todos, com o muito de cada um.

Ao longo de nossa pesquisa foi possível compreender a importância do papel desenvolvido pela UPTE na melhoria de oportunidades, acesso à informações, promoção de qualidade de vida e de relacionamentos interpessoais, aproximação das pessoas de diferentes faixas etárias, valorização da cultura e tradição características do Alentejo, utilizando, para isso, as tecnologias da informação, evidenciando as múltiplas possibilidades de trabalhar coadunando heranças culturais e avanços tecnológicos.

Geadas (2014, p. 194) apresenta os seguintes pontos, elencados como vantagens das atividades desenvolvidas pela UPTE, polo de Viana do Alentejo:

- Uma forma dos sêniores saírem de casa, aumentando a convivência;
- Uma opção de combate à solidão e ao isolamento;
- Melhoria nas condições de oportunidades de aprendizagens,
- O fortalecimento do polo por meio do fortalecimento das parcerias formais e informais que se formam

Os 17 objetivos propostos pela Agenda 2030 desdobram-se em 169 metas interligados. Tal documento entrou em vigor desde 1 de janeiro de 2016 e, desde então, têm-se realizado ações variadas no sentido de conseguir atingir o maior número de metas com a maior qualidade possível. Destacamos, a seguir, um dos objetivos do desenvolvimento sustentável, a nível regional presente neste documento:

80. Acompanhamento e avaliação em nível regional e sub-regional podem, se necessário, fornecer oportunidades úteis para a aprendizagem entre pares, incluindo através de análises voluntárias, do compartilhamento de melhores práticas e da discussão sobre metas compartilhadas. Congratulamo-nos, a este respeito, a cooperação de comissões e organizações regionais e sub-regionais. Processos regionais inclusivos vão recorrer a avaliações em nível nacional e contribuir para o acompanhamento e a avaliação em nível global, incluindo no Fórum Político de Alto Nível sobre o desenvolvimento sustentável (HLPF). (Agenda 2030, p.45)

Desafios no meio do caminho

De acordo com as leituras realizadas, os desafios são muitos. Desde o apoio financeiro até as estratégias utilizadas para atender as demandas de cada polo da UPTE. Apesar de estarem todos na mesma região geográfica, Alentejo, cada sítio possui suas especificidades e que devem

ser consideradas na elaboração de cada projeto.

Uma outra percepção, nesse sentido, aborda a necessidade de reinventar sempre propostas que levem em consideração as faixas etárias diversas localizadas ao entorno de cada polo, incentivando cada vez mais a naturalização da convivência intergeracional. Destaca-se, também, registrar a vocação da UPTE em alcançar jovens que se afastaram dos bancos escolares formais antes de concluírem seu percurso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcurso da pesquisa notou-se que os trabalhos, em geral, apontam para uma matriz curricular de educação não formal, construtora de conhecimentos intergeracional, voltada para a melhoria de qualidade de vida nos aspectos plurais, promovendo, assim, ações que alcancem um público situado mais distante geograficamente e com pouca escolarização, ensejando acrescentar novas práticas de qualificação em suas rotinas mas, também, valorizar seus saberes próprios, locais e culturais, transformando-os em conhecimentos científicos, ao se inserirem nas pesquisas e estudos acadêmicos.

A visita à Suão trouxe um novo olhar para o que os textos bibliográficos apontaram. Trouxe vida! Novamente, Gramsci, citado por Gerratana e Santucci (1987, p. 100), nos traz a reflexão sobre a vocação da educação que queremos e acreditamos:

A nossa escola continuará e trará os frutos que lhe for possível trazer: ela está aberta a todos os acontecimentos. Amanhã, um acaso qualquer poderá afastar e dispersar a todos nós que hoje nos reunimos em torno dela, dando e recebendo um pouco do calor, da fé de que necessitamos para viver e lutar; depois faremos as contas, mas por ora assinalemos este nosso saldo positivo, assinalemos esta impressão de confiança que nos vem das primeiras aulas, do primeiro contato. Com o espírito destas primeiras lições queremos ir em frente.

Ao realizar um pouco de cada uma das funções acima, a verdadeira vocação da escola é ser o cimento que une as pessoas daquele espaço geográfico. A UPTE e seus polos e projetos são, sobretudo, o coração que pulsa e renova todos quantos ali podem experimentar trocas afetivas e efetivas de aprendizagens.

Por conseguinte, pode-se dizer que a missão educativa da Universidade Popular Túlio Espanca emerge a partir da necessidade de os indivíduos aprenderem e identificarem as suas lacunas de aprendizagem e formação e cumpre-se ao passo que concretiza projetos com foco na felicidade de aprender e nos cidadãos das comunidades que possuem polos.

REFERÊNCIAS

Ferrarotti, F. (2013). Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs. Entretien avec Christine Delory Mombberger. *Le sujet dans la Cité: Revue internationale de recherche biographique*, 4, pp. 19-27

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, *Proceedings online*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Retirado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn

Gohn, M. da G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, 2(1), 35-50

Gomes, R. (1999). 25 Anos depois: Expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164

Gramsci, A. *L'Ordine Nuovo. 1919-1920*. Org. por Gerratana V. e Santucci A. Turim: Einaudi, 1987, p. 98-100

Nico, B., Nico, I., Ferreira, F. & Tobias, A. (2013). Educação e Formação de Adultos no Alentejo: O Processo de reconhecimento, Validação e Certificação de competências, no período (2000-2005). *Colecção Educação, Território e Desenvolvimento local*, maio, p.9

Organização das Nações Unidas – ONU. *Agenda 2030*. Retirado de: <https://sustainabledevelopment.un.org>

Sanches, T. (2015). Interseções da pedagogia universitária com a biblioteca: Da pesquisa de informação à escrita académica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 9-25. Retirado de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/2319>

Siteo, R. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? *Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 283-290. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf>

EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE PROFISSIONAL DE ADULTOS EM PROCESSOS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO DE CASO NUM CENTRO QUALIFICA DO NORTE DE PORTUGAL

EXPECTATIONS OF PROFESSIONAL MOBILITY OF ADULTS IN PROCESSES OF RECOGNITION, VALIDATION AND CERTIFICATION OF COMPETENCES: PRELIMINARY RESULTS OF A CASE STUDY IN A QUALIFYING CENTER OF THE NORTH OF PORTUGAL

Anabela Pinheiro, Universidade de Santiago de Compostela e Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

João Queirós, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

RESUMO

Este artigo pretende apresentar resultados de uma investigação de terreno em curso, cujo principal objetivo é compreender o conjunto de fatores que contribui para a permanência e sucesso de pessoas adultas em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e a forma como a permanência e o sucesso são balizados pelas trajetórias pessoais, escolares, profissionais e institucionais das pessoas adultas. No âmbito da mais recente estrutura destinada a percursos de educação de adultos, são os Centros Qualifica (CQ) a realizar tais processos.

Em concreto, pretende-se com este artigo – que reportará resultados de um processo de pesquisa desenvolvido junto de um grupo de técnicos e adultos implicados num processo de RVCC escolar, de nível secundário, num CQ da Região Norte de Portugal – oferecer evidências empíricas e pistas de leitura analítica acerca do modo como tais adultos constroem e transformam as expectativas de inserção e/ou de mobilidade socioprofissional que transportam para os processos de RVCC. Dado que a pesquisa pressupõe o acompanhamento, detalhado e a par e passo, da participação destes adultos no processo, será possível conhecer quer as expectativas iniciais, escrutinando desse modo os objetivos e motivações da entrada dos adultos neste tipo de processos, quer as expectativas finais e impactos – objetivos e percebidos – dessa participação em domínios como o da empregabilidade e do emprego. O artigo apresentará resultados construídos a partir da mobilização de dados oriundos de fontes diversas, incluindo as fichas do perfil sociográfico dos membros do grupo de trabalho e entrevistas semidiretivas realizadas com cada um dos participantes no processo.

Palavras-chave – Educação e formação de adultos; Reconhecimento, validação e certificação de competências; Centros Qualifica; Expectativas de mobilidade profissional

ABSTRACT

This article presents some results of an ongoing research whose main objective is to understand the set of factors that contribute to the permanence and success of adults in processes of Recognition, Validation and Certification of Competencies (RVCC) and how permanence and success are marked by the personal, school, professional and institutional trajectories of the adults carrying out such processes in the structures that nowadays organize the main formal adult education initiatives, the “Qualification Centers” (CQ).

Specifically, this article wishes to present some results of the fieldwork that is being conducted with a group of professionals and adults involved in a RVCC secondary-level process in a CQ in Northern Portugal, by providing empirical elements and analytical reading clues concerning the ways adults construct and transform their expectations of professional integration and professional mobility when actively participating in RVCC processes. Given that the research follows adults throughout their whole participation in the process, it is possible to get to know their initial expectations, goals and motivations, as well as the final expectations and impacts – both perceived and objective – of that participation in domains such as their employability and employment. The article presents results built from the mobilization of data from several sources, including the sociographic profiles of the members of the observed work group, and semi-structured interviews with each of the participants.

Keywords – Adult Education and Training; Recognition, Validation and Certification of Competences; Centers Qualify; Expectations of Professional Mobility

INTRODUÇÃO

Nos últimos quinze anos, têm crescido em número e em relevância académica as investigações dedicadas à temática geral da Educação e Formação de Adultos, tal como esta pode ser perspectivada para o caso português. Trata-se de investigações que procuram cumprir o desafio de conferir inteligibilidade analítica e detalhe empírico ao estudo e compreensão de um campo educativo que tem sido objeto de contínuas transformações e de numerosas, e por vezes divergentes, (re)orientações políticas e programáticas. Através da revisitação crítica de trabalhos pioneiros realizados neste âmbito disciplinar e temático, é possível afirmar que as investigações realizadas têm privilegiado três importantes eixos analíticos: i) o recenseamento e caracterização do universo das políticas públicas e dos programas direcionados para a Educação e Formação de Adultos, designadamente no período democrático; ii) a discussão e análise das lógicas de ação inerentes às principais modalidades de atuação neste campo, nelas se incluindo os dispositivos e processos de RVCC; e iii) a descrição e exploração das experiências, perceções e pontos de vistas das pessoas adultas participantes, visando aferir, entre outras questões, o impacto da sua participação educativa – e, eventualmente, da sua certificação – em diferentes domínios da sua experiência quotidiana (Canário, 2003; Lima, 2005; Cavaco, 2008; Rothes, 2009; Guimarães, 2011; Barros, 2016).

O presente texto insere-se neste último eixo de trabalho, procurando estudar, a partir de resultados (preliminares, refira-se) de uma pesquisa junto de um grupo de adultos implicados num processo de RVCC escolar, de nível secundário, num CQ da Região Norte de Portugal, as expectativas iniciais destas pessoas relativamente àquilo que a participação no processo pode conferir-lhes do ponto de vista da inserção e da mobilidade profissional e social. Trata-se, neste sentido, de escrutinar objetivos e motivações da entrada dos adultos nesta modalidade de

participação educativa e de recolher indicações relevantes sobre o modo como tais adultos se relacionam com a mesma. Para o efeito, recorreu-se à análise dos dados constantes de importantes documentos elaborados pelos adultos, e cuja produção corresponde ao processo inicial de orientação; trata-se de documentos que visam apoiar os candidatos na tomada de decisão sobre o seu percurso qualificante. Assim, as principais fontes de informação mobilizadas para clarificar as expectativas e motivações de inserção e/ou de mobilidade socioprofissional de adultos implicados em processo de RVCC foram o Portefólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV), o Projeto Individual de Carreira (PIC) e o Plano Individual de Encaminhamento (PIE). Foram igualmente mobilizados elementos resultantes das 16 entrevistas semidiretivas promovidas junto dos membros do grupo de participantes em processo de RVCC selecionado para observação, bem como elementos de caracterização sociográfica recolhidos nos dossiês individuais destes adultos.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

IMPLICAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO EM PROCESSOS DE VALORIZAÇÃO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS

O lançamento, na viragem do século, de um sistema de RVCC em Portugal coincidiu com o processo de consolidação, à escala internacional, de um paradigma de atuação em educação e formação de adultos orientado para o reconhecimento social, por via da validação e certificação formal, das competências adquiridas pelos adultos, ao longo das suas trajetórias de vida (contextos formais, não formais e informais), nas diversas esferas de materialização da sua participação social. Este paradigma assenta em dois pressupostos fundamentais: por um lado, o de que existem aprendizagens que “ocorrem fora da escola, em resultado da ação e da experiência”; por outro lado, o de que essas aprendizagens experienciais “dão lugar a adquiridos que devem ser formalizados e reconhecidos socialmente, como forma de assegurar uma maior justiça social e um melhor aproveitamento dos recursos humanos” (Cavaco, 2007, p. 135). As competências que resultam das aprendizagens experienciais são constituídas, incorporadas, atualizadas e desenvolvidas numa multiplicidade de situações e contextos de vida, obedecendo a uma “lógica de construção e de difusão *distinta*” da “lógica disciplinar e transmissiva” que tende a caracterizar os contextos educativos formais e os seus modelos e práticas pedagógicas (Cavaco, 2007, p. 135).

Através do apoio à criação e melhoria contínua de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), as equipas de trabalho procuram materializar a visão acima brevemente apresentada, identificando e reconhecendo, com as pessoas adultas, as competências por estas adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida, e procedendo ao estabelecimento de ligações e correspondências entre tais competências e os referenciais técnicos existentes, ora de nível básico, ora de nível secundário, envolvendo os adultos num processo de reflexão, autoanálise, autoconhecimento e autoavaliação que possibilita, ao cabo do mesmo, a validação das competências em causa e a certificação e posterior obtenção de um título conferidor de um nível de qualificação formal, socialmente aceite e reconhecido. Os referenciais, documentos orientadores e flexíveis que sugerem uma pluralidade de combinações de competências, em diferentes áreas, a reconhecer e validar durante o processo de RVCC, surgiram após um processo de reflexão alargada, no quadro do qual foi implicado um conjunto diversificado de individualidades e entidades (especialistas em educação e formação de adultos, docentes universitários, associações e

centros educativos, entre outros), que conjugadamente contribuíram para a formalização e para a criação de uma possibilidade de adequado reconhecimento e valorização da experiência extraescolar das pessoas adultas, considerada aqui “uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizada e validada” (Pires, 2007, pp. 7-8). Ora este entendimento acerca do valor social dos adquiridos experienciais representa, do ponto de vista concetual, epistemológico e metodológico, uma verdadeira “mudança paradigmática”, na medida em que “o «saber de experiência feito» adquire um novo estatuto face ao «saber científico»” (Pires, 2007, p. 8; vd. ainda, sobre a noção de “competência”, entre outros, LeBoterf, 1994). É interessante notar que, em termos gerais, o impacto social e mediático dos processos de RVCC, designadamente durante a vigência da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), isto é, entre 2005 e o início de 2013, foi percecionado por adultos participantes e por diversos especialistas e outros observadores do campo como uma modalidade educativa com repercussões bastantes positivas, enfatizando-se aqui, desde logo, a obtenção de um diploma e o aumento formal do nível de qualificação – muito valorizados pela sociedade portuguesa em geral e pelas pessoas participantes em particular –, bem como a possibilidade de acesso/continuidade para novas ofertas formativas e o conseqüente incentivo à prossecução da formação ao longo da vida. A estas repercussões, juntam-se ainda questões como a possibilidade de dispor de mais e novas inserções profissionais, para empregados e desempregados, a possibilidade de melhoria da situação profissional existente e, em alguns casos, a facilitação da progressão na carreira, sem negligenciar outros aspetos, como a valorização pessoal e o enriquecimento da autoestima, autoconfiança e autonomia (CIDEC, 2004, 2007; Carneiro, 2010; Lima, 2012). Ávila (2005), a este propósito, acrescenta que o aumento da escolaridade promove a inclusão social e as competências de literacia, influenciando o desenvolvimento psicossocial, a empregabilidade, as competências de cidadania e beneficia o adulto de capacidades de reflexão, de autonomia e utilidade social.

É inegável que a Comissão Europeia teve, nas últimas décadas, um papel importante neste processo, instigando à valorização da aprendizagem experiencial e às circunstâncias em que ocorre, corroborando este facto as abundantes recomendações, relatórios e conferências à escala europeia (vd., por exemplo, Comissão das Comunidades Europeias, 2000). No início do presente século, o “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” estipulou duas orientações marcantes, “a dinamização da cidadania ativa e a promoção da empregabilidade”, articulando-se desse modo com o universo das políticas sociais que reivindicavam o favorecimento da participação social e económica dos indivíduos e a criação de mecanismos de inclusão numa sociedade europeia crescentemente orientada para o conhecimento, pedra-de-toque em matéria de empregabilidade e de capacidade para assegurar e conservar um emprego (Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000). O emprego, a competitividade e a prosperidade, promovidas no quadro dessa economia baseada no conhecimento, seriam as metas a prosseguir, para tal contribuindo a aposta na educação e formação de adultos, nas suas diversas modalidades, incluindo o reconhecimento e validação de competências (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Esta tónica parece, entretanto, ter adquirido um pendor cada vez mais imediato ao longo dos últimos anos, registando-se o que parece ser uma instrumentalização da finalidade emancipadora do conhecimento, com a sua reconversão e recondução a uma necessidade de aprendizagem como forma de reforço da empregabilidade e de manutenção do emprego ou progressão profissional (Lima, 2014).

Stoer e Magalhães (2005) evocam o termo empregabilidade para se referirem à posse e desenvolvimento de “competências de adaptabilidade” e à possibilidade de se “estar continuamente em processo de formação”, para assim se poder circular no mercado de trabalho, da forma “o mais semelhante possível àquela com que o capital circula, com que as empresas reorganizam os seus processos e com que as inovações surgem”. Apesar de corresponderem a formas de valorização e reconhecimento formal e social das competências adquiridas através de formas de participação educativa e de aprendizagem não formal e informal, os processos de RVCC são apresentados e encarados pelos adultos que neles participam (também e, não raras vezes, primordialmente) sob esta lente da empregabilidade, não sendo por isso surpreendente que a respetiva demanda tenha subjacente motivações e expectativas consentâneas com a instrumentalidade que a mobilização desta noção aporta ao domínio da educação e formação de adultos.

EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DE PESSOAS ADULTAS

Perante o que acaba de ser frisado, o conceito de motivação aparece como uma referência indispensável. Carré (2001) nota bem este facto, sublinhando como a noção é, nestes domínios, “invariavelmente invocada” (Carré, 2001, p. 25), dado constituir um verdadeiro pilar no acesso, permanência e sucesso educativo das pessoas adultas. Também neste sentido, Michel (citado por Carré, 2001, p.19) reforça a ideia de que “a motivação é um tema bastante abrangente que faz referência ao projeto pessoal e à forma como ele se vai modificando ao longo das experiências de vida, em particular as profissionais”. Para este autor, “a motivação é assim uma dinâmica, um movimento que conduz à ação e que orienta a energia dos indivíduos”. De forma espirituosa, Rogers (2004, p.17) diz mesmo que “um adulto que se encontra determinado a aprender alguma coisa é uma força assustadora” e lembra que “para aprender é preciso estar-se motivado” e que, por outro lado, é crucial encontrar estratégias que permitam manter os níveis de motivação ao longo do processo formativo (“descobrir e manter a motivação”; Rogers, 2004, p. 16). O já citado Carré (2001) defende, de resto, que a motivação dos adultos em contexto de aprendizagem extravasa o campo pedagógico e interceta o contexto socioeconómico. Existe uma relação causal e forte influência entre a motivação do adulto e a aprendizagem, pelo que os dois aspetos não devem ser perscrutados de forma isolada (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980).

A motivação (ou a falta dela) tem origem em fatores pessoais (como as necessidades, os medos ou os interesses), bem como em fatores externos ou ambientais (como a pressão social ou os incentivos de diverso tipo), podendo, por isso, falar-se na segmentação entre motivações *intrínsecas* e motivações *extrínsecas* (Aguilar, s/d; Rogers, 2004). A motivação intrínseca é “a tendência de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, sendo que não são necessárias recompensas para prosseguirmos a atividade, já que esta é recompensadora em si mesma” (Aguilar, s/d). De acordo com Rogers (2004), a motivação intrínseca é mais delicada de determinar, por não ser natural e diretamente observável. Já a motivação extrínseca é, de acordo com o mesmo autor, mais facilmente observável. Aguilar observa que a motivação extrínseca será “a motivação baseada numa recompensa, ou numa tentativa de evitar um castigo, ou seja, quando exercemos uma determinada atividade devido a uma razão que pouco tem a ver com a dita” (p.1).

Partindo do modelo teórico e da proposta que Phillipe Carré desenvolveu em diversas investigações sobre a origem das motivações inerentes à frequência de formação pela

população adulta, é possível destacar dez fatores ou tipos de motivação (2001, pp.47-52). Ao nível da motivação intrínseca, são assinalados três principais motivos: o *epistémico*, relacionado com “essa paixão de aprender ou de saber”; o *socio afetivo*, orientado para o propósito de “beneficiar de contactos sociais”; e o *hedónico*, “pelo prazer, aliado às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação”. Os restantes sete motivos são de ordem extrínseca: o *económico* (“as razões de participação são aqui de ordem explicitamente material”); o *prescrito* (“a formação é aconselhada por superiores hierárquicos, influência das relações afetivas ou em circunstâncias extremas, porque a lei obriga”); o *derivativo* (“evitar situações ou atividades consideradas desagradáveis”, ou seja, o aprendente considera que está melhor em formação do que noutra local ou atividade); o *operacional profissional* (“adquirir competências percebidas como necessárias para a realização de atividades específicas no âmbito do trabalho”); o *operacional pessoal* (“adquirir competências percebidas como necessárias para a realização de atividades específicas mas não no âmbito do trabalho (lazer, vida familiar, responsabilidades, associativismos, etc.)”); o *identitário* (“adquirir competências e/ou o reconhecimento simbólico necessário a uma transformação (ou uma preservação) das suas características identitárias”); e o *vocacional* (“adquirir competências e/ou o reconhecimento simbólico necessários à obtenção de um emprego, à sua preservação, evolução ou transformação”).

Neste texto, olharemos as expectativas ligadas à participação de pessoas adultas em processos de RVCC, considerando, muito em especial, as motivações subjacentes a essa participação, tal como surgem quando consideradas e verbalizadas na primeira pessoa, e refletindo fatores essencialmente extrínsecos (em concreto, do tipo “operacional profissional” e, sobretudo, “vocacional”, para recorrer à citada terminologia de Carré.

METODOLOGIA E RESULTADOS

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES

Para além dos elementos resultantes da experiência profissional obtida durante uma década no seio de equipas de trabalho especializadas na operacionalização e condução de processos de RVCC (ver, a este propósito, Pinheiro, 2015), este texto recruta elementos empíricos e analíticos produzidos no âmbito de uma investigação de terreno consubstanciada num estudo de caso organizado em torno de uma abordagem metodológica mista, isto é, considerando a aplicação de métodos e técnicas quer de cariz qualitativo, quer de cariz quantitativo, incluindo recolha e tratamento de informação sociográfica de fontes secundárias, realização de entrevistas diretas e semidiretas, recolha de dados através de observação direta e participante e consulta e análise de documentos. Para enquadramento e aprofundamento do conhecimento sobre esta realidade, tem ainda sido mobilizada informação decorrente de pesquisa e análise de legislação e de outra documentação relevante. Esta opção epistemológica e metodológica traduz-se, em concreto, no estudo direto, sistemático e em profundidade das atividades de um grupo de adultos e técnicos envolvidos num processo de RVCC, pretendendo-se estudar de modo denso e longitudinal a realidade e a experiência do grupo, os significados associados às barreiras à participação educativa experimentadas pelos adultos, os fatores críticos de sucesso em matéria de permanência e concretização bem sucedida dos trajetos e, entre outros aspetos igualmente relevantes, as expectativas de inserção e/ou de mobilidade socioprofissional que os adultos transportam para este processo.

A aproximação ao contexto iniciou-se através da pesquisa e análise de documentos institucionais e de documentos fornecidos e produzidos pelos Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORV), formadores e adultos. Assim, analisaram-se instrumentos e fichas de trabalho utilizados pelos técnicos para o desenvolvimento das sessões de RVCC e verificaram-se conteúdos associados à Entrevista de Exploração Vocacional, aos Portefólios de Desenvolvimento Vocacional (PDV) e aos Projetos Individuais de Carreira (PIC) criados pelos adultos, na fase anterior ao encaminhamento para processo de RVCC. Através destes documentos, foi possível analisar elementos de carácter curricular e elementos de avaliação do respetivo percurso de vida e experiência profissional e de ponderação das motivações, necessidades e expectativas de cada adulto, numa fase pré-processo de RVCC. Estas informações foram compiladas numa grelha com informação detalhada para cada participante.

Adicionalmente, foram realizadas entrevistas semidiretivas com profissionais e adultos, tendo os contactos com estes últimos sido também mobilizados para esta apreciação preliminar dos dados obtidos. A opção por uma abordagem mista do ponto de vista metodológico prevê ainda a aplicação de um pequeno inquérito por questionário na fase final do processo, com o objetivo de avaliar as perspetivas face ao percurso realizado e o grau de satisfação com o mesmo, bem como as alterações observadas face às expectativas iniciais. No caso dos desistentes, a aplicação visará a identificação dos fatores que inviabilizaram a permanência. No término do percurso, e para o caso dos adultos com trajetos integralmente conseguidos, serão realizadas novas entrevistas. Dessa forma, será possível ter acesso longitudinal à perceção das mudanças experimentadas pelos adultos durante e ao cabo da participação educativa. A observação direta das sessões individuais e coletivas até ao momento da ida a Júri de Certificação, que acompanha toda a linha temporal da pesquisa no terreno, oferece também a possibilidade de acesso a informação relevante, designadamente sobre relações, comportamentos e, acima de tudo, sobre a própria dinâmica do contexto formativo. Este trabalho de observação direta e sistemática apoia-se em grelhas de observação elaboradas especificamente para este efeito.

O grupo observado é composto por dezasseis adultos, tendo o processo de RVCC escolar ocorrido entre janeiro de 2018 e setembro do mesmo ano, altura em que está prevista, em cronograma, a respetiva conclusão.

CARACTERIZAÇÃO SOCIOGRÁFICA BREVE DO GRUPO DE ADULTOS

A presente investigação centra-se no estudo de um grupo composto por 16 indivíduos, 8 mulheres e 8 homens, com idades compreendidas entre os 32 anos e os 53 anos. A maioria dos participantes tem menos de 40 anos.

Relativamente às habilitações literárias, a larga maioria do grupo (13 elementos) possui o equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano de escolaridade). Quanto à situação face ao emprego, 14 elementos encontram-se empregados; os restantes dois elementos encontram-se na categoria dos desempregados de longa duração. No grupo dos empregados, dois elementos trabalham por conta própria (um elemento é gerente de uma confeitaria, o outro é sócio-gerente de uma empresa de sistemas de energias renováveis e climatização). Ainda neste grupo, verifica-se que quatro dos elementos trabalham por conta de outrem, em serviços públicos: há um motorista, uma auxiliar de serviços gerais, uma assistente operacional e um segurança. Os restantes dez elementos trabalham igualmente por conta de outrem, todavia no setor privado, em atividades dos setores secundário e terciário: há duas operadoras de loja,

uma operadora de montagem, uma inspetora de qualidade, um eletricista, um eletromecânico, duas embaladoras e um serralheiro.

ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES SOBRE MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DO GRUPO RELATIVAMENTE À SUA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE RVCC

Focando agora, de forma necessariamente breve e preliminar, as respostas dos indivíduos que integram o grupo de adultos observado no que diz respeito às expectativas, objetivos e interesses explicitamente apresentados como tendo favorecido a sua adesão a um processo de RVCC de nível secundário, verificamos, desde logo, serem especialmente evidentes as indicações referentes a *motivações de ordem vocacional*, isto é, a propósitos de reforço da empregabilidade, para permanência ou progressão imediata ou futura na carreira, ou eventualmente para proteção face a situações futuras de dificuldade de regresso ao mercado de trabalho, em caso de desemprego. Aqui, a ideia-base é a do reconhecimento da insuficiência de qualificações formais e do consequente desejo de aumento do nível de escolaridade/qualificação, possibilitando o posterior acesso a outras ofertas formativas ou a validação de competências capazes de favorecer a mobilidade profissional (“Eu preciso do décimo segundo ano para aceder a outras funções dentro da empresa e fazer outro percurso profissional”; “Dependo disto para tirar um curso de programação avançada e desempenhar outras funções”; “Assim consigo passar a Inspetora de Qualidade – exigem o décimo segundo ano – e [poderei] ganhar mais. Basta abrir o concurso”; “Não ter o décimo segundo ano é um obstáculo na procura de emprego. Eu senti isso quando estive desempregado. Se conseguir até posso progredir”, “Porque na empresa onde eu estou abrem vários concursos e o que me está a fazer falta é ter mesmo o décimo segundo [ano] e saber inglês; “Foi mesmo uma necessidade: preciso do décimo segundo [ano] para entrar num Curso de Manuseamento de Gases Fluorados”). Motivações deste cariz, e expectativas de que a participação neste processo possa possibilitar o alcance deste tipo de finalidades, foram expressas por uma maioria clara de membros do grupo observado.

Com uma relevância inferior – registaram-se menções deste tipo por parte de três indivíduos – surgem *referências de ordem eminentemente pessoal ou identitária*, isto é, orientadas para a questão do reconhecimento ou estatuto que a certificação pode proporcionar a nível individual, familiar ou social e refletindo, portanto, motivações de ordem socio-afetiva (“Quero sentir-me realizada, porque foi algo que deixei por fazer e quero demonstrar que sou capaz”; “Quero dar um bom exemplo aos meus filhos e incentivá-los”; “Foi sempre um velho sonho e agora quero concretizá-lo: pura e simplesmente realização pessoal, porque já tentei fazer o décimo segundo [ano] por duas vezes e por motivos que me são alheios, por motivos de doença, fui obrigada a desistir”).



Gráfico 1: Categorização das expectativas e motivações verbalizadas pelos adultos.

Do ponto de vista dos técnicos que trabalham com o grupo observado, as perspectivas e expectativas manifestadas pela maioria dos respectivos membros são aquelas que, ao longo da sua experiência enquanto profissionais em processos de RVCC, foram sendo reiteradamente recolhidas: apesar de se tratar de um grupo heterogêneo, no que diz respeito às suas vivências e histórias de vida, este grupo, como muitos outros, valoriza muito a certificação formal e o significado que a mesma tem para a estabilização e qualificação profissional. Isto não invalida que estas preocupações se articulem com outras; de acordo com os técnicos ouvidos, a mobilização dos adultos para o desenvolvimento de percursos de qualificação faz-se não raras vezes pela conciliação dos estímulos intrínsecos e extrínsecos (“Aqueles que nos procuram com um tipo de motivação intrínseca acabam por ser duradouros, e que realmente levam o processo até ao fim, porque, tudo bem, eu, se calhar, até quero ter o décimo segundo [ano], porque a empresa neste momento me está a fazer pressão para eu o ter, e isso é motivação extrínseca, mas se, aliado a isso, eu até acho que é uma boa oportunidade para mim, então tenho os dois fatores”). Olhando os fatores críticos de permanência e sucesso no processo de RVCC, os técnicos ouvidos tendem a acentuar a importância das motivações intrínsecas, de ordem pessoal/identitária (sócio-afetiva), que serão realmente orientadores e a verdadeira base para a persistência e o sucesso (“Há pessoas que nos procuram com um objetivo de realização pessoal. De se sentirem mais realizados a nível pessoal, querem concluir, por exemplo, o décimo segundo [ano]; não porque isso seja um fator de progressão de carreira, mas porque realmente são pessoas que querem ter essa sensação de valorização”).

BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E REFLEXÕES FINAIS

O processo de RVCC representa o cenário da presente investigação e foi olhando a sua configuração e potenciais significados que se considerou significativo fazer uma análise mais aprofundada das motivações e das expectativas de inserção e/ou mobilidade profissional que os adultos participantes apresentam na sua experiência de participação nesta específica modalidade de participação educativa. Através dos resultados obtidos, e aqui muito breve e preliminarmente apresentados, pode avançar-se, em jeito de conclusão necessariamente provisória, que, de um modo geral, os adultos participam em processos de RVCC significativamente imbuídos de motivações de tipo vocacional, o que poderá significar uma adesão da sua parte a um entendimento sobretudo instrumental da participação educativa na idade adulta e, muito

em especial, dos processos de RVCC. Em boa medida, parece verificar-se que a maioria dos adultos procurou a participação no processo de RVCC de nível secundário precisamente para ver melhorada, imediatamente ou a prazo, a sua situação profissional, progredindo na empresa em que se encontra ou progredindo em termos futuros na sequência da conclusão de níveis mais avançados de formação.

De certo modo, estes resultados indiciam que parece estar interiorizada pelos adultos aquela que é a tónica mais presente nos discursos político-mediáticos contemporâneos sobre a participação em educação e formação de adultos, que é a que aponta para as respetivas vantagens em matéria de empregabilidade e emprego.

Por outro lado – e esta não é questão despicienda –, é interessante verificar que parte destes indivíduos faz assentar a expectativa de melhoria da sua situação profissional futura na possibilidade de obtenção de novos níveis de qualificação, através da realização de mais e mais formação e através dela, o desenvolvimento de competências que constituem hoje dados cruciais na trajetória socioprofissional de qualquer indivíduo.

Apesar de se verificar a manutenção de algumas visões estereotipadas e de alguns preconceitos associados à participação em processos de RVCC, é igualmente interessante verificar que há, ainda assim, um grupo de adultos que acentua motivações intrínsecas para aquela participação (a ideia de um “aprender por aprender” e de atingir um sentimento de realização e justiça face a um passado sem consecução de níveis relevantes de certificação académica). A “falta de apoio” ou de “motivação” para prosseguir estudos na “escola normal” e o ingresso precoce no mercado de trabalho são as principais razões pelas quais estes adultos abandonaram o sistema de ensino formal; para alguns dos membros do grupo, ressalta, com a participação no processo de RVCC, o princípio da busca da igualdade de oportunidades e da justiça social, mesmo que diferida no tempo.

Perante resultados como estes, e entre outras questões relevantes a considerar, sobressai a problemática do desafio colocado aos Centros Qualifica e aos seus técnicos para gerir expectativas bastante diferenciadas no interior do grupo e, ao mesmo tempo, para lidar com a visão instrumental que, a dada altura, pode acabar por impor-se e dominar a perspetivação e participação em processos de RVCC. A conciliação entre o reconhecimento da importância do impacto profissional destes processos e a valorização de uma perspetiva que explicita as vantagens pessoais, familiares e sociais constitui um compromisso certamente muito difícil, mas que é decisivo para a valorização efetiva dos processos de RVCC. Estes não foram concebidos nem podem ser entendidos como meros procedimentos técnico-administrativos para obtenção de certificação formal.

REFERÊNCIAS

Aguilar, L. (s/d). *Psicologia Educacional – Motivação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Retirado de: <http://alunos.di.ubi.pt/a14676/psicologia/motivacao.pdf>

Ausubel, D. P, Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana

Ávila, P. (2005). *A Literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Dissertação de doutoramento, Lisboa: ISCTE

- Barros, R. (2016). Diversificação, massificação e esvaziamento da oferta de Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal: algumas reflexões e inquietações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1),13-36
- Canário, R. (2003). O impacto social das ciências da educação. Documento Policopiado da versão escrita da conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (pp.1-23). Évora: Universidade de Évora
- Carneiro, R. (Coord.) et al. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ
- Carré, P. (Dir.) (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de atividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3),133-150
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CIDEC (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: ME/DGFV
- CIDEC (2007). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Atualização e Aperfeiçoamento*. Lisboa: ME/DGFV
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- LeBoterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & C. Belmiro (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp.31-60). Lisboa: Educa
- Lima, F. (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho o Mercado de Trabalho*. Lisboa: IST
- Lima, L. (2014). Políticas de Educação Permanente: qualificacionismo adaptativo ou educação de adultos?. *Sensos*, IV(1),105-121
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. A. (2005). 'A Nova Classe Média Nova' e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. In *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 34-41
- Pinheiro, A. (2015). A educadora social enquanto educadora de adultos: considerações sobre os desafios ao desenvolvimento de uma profissão. *Sensos*, V(1),107-120
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20

Rogers, J. (2004). *Adults learning*. 4ª edição. Berkshire: McGraw-Hill Education

Roths, L. A. (2009). *A recomposição induzida do campo da Educação Básica de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

MONITORAGGIO DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE SVOLTE DAL CPIA DI PADOVA (ITALY) NELL'AMBITO DEL PROGETTO CIVIS V

MONITORING OF THE TRAINING ACTIVITIES CARRIED OUT BY THE CPIA OF PADUA (ITALY) AS PART OF THE CIVIS V PROJECT

Francesco Tesi, CPIA Padova (ITALIA)

SOMMARIO

In questo lavoro si vuole evidenziare un'attività che il CPIA di Padova ha svolto nell'ambito del progetto CIVIS V rivolta a persone provenienti da paesi extraeuropei che necessitano di un rapido ed efficace inserimento nel mondo del lavoro.

Al progetto, finanziato da fondi europei, hanno partecipato il Ministero dell'Interno, il Ministero dell'Istruzione, la Regione Veneto e i CPIA del Veneto. L'attività è consistita nell'offrire gratuitamente corsi di italiano L2 a cittadini di Paesi terzi regolarmente soggiornanti sul territorio nazionale, titolari di protezione internazionale (rifugiati e titolari di protezione sussidiaria), e a persone particolarmente vulnerabili quali donne in stato di gravidanza, minori (dai 16 anni in su) a rischio di esclusione, minori stranieri non accompagnati (sempre dai 16 anni in su), analfabeti, con disabilità fisiche o cognitive, vittime di tratta.

Il progetto è iniziato a novembre 2016 ed è terminato a marzo 2018. In questo articolo viene tracciata una prima sintesi delle attività svolte elaborando i dati messi a disposizione dal portale gestionale appositamente creato.

Parole chiave – Formazione; Finanziamento europeo; Migranti regolari; Marginalità sociale; Monitoraggio

ABSTRACT

In this paper we want to highlight an activity that the CPIA of Padua has carried out within the CIVIS V project aimed at people from non-European countries who need a rapid and effective integration into the world of work.

The Ministry of the Interior, the Ministry of Education, the Veneto Region and the Veneto CPIAs participated in the project, financed by European funds. The activity consisted in offering free Italian L2 courses to nationals of third countries legally residing in Italy, holders of international protection (refugees and holders of subsidiary protection), and particularly vulnerable people such as pregnant women, minors (from age 16 and up) at risk of exclusion, unaccompanied foreign minors (always aged 16 or over), illiterate, with physical or cognitive disabilities, victims of trafficking.

The project started in November 2016 and ended in March 2018. This article traces a first summary of the activities carried out by processing the data made available by the specially created management portal.

Keywords – Training; European funding; Regular migrants; Social marginality; Monitoring

INTRODUZIONE

Il CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti) è una Istituzione scolastica pubblica dotata di uno specifico assetto organizzativo e didattico con un proprio organico e organi collegiali, al pari delle altre istituzioni scolastiche, ed è organizzato in modo da stabilire uno stretto contatto con le autonomie locali, con il mondo del lavoro e delle professioni.

Il CPIA eroga i seguenti corsi istituzionali:

- percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana finalizzati al conseguimento di un titolo attestante la conoscenza della lingua non inferiore al livello A2 del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.
- percorsi di primo livello articolati in due periodi didattici: il primo finalizzato al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media), il secondo finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo d'istruzione e relative alle attività comuni a tutti gli indirizzi degli istituti tecnici e professionali.
- percorsi di secondo livello finalizzati al conseguimento del diploma di secondo grado, sono erogati dalle scuole secondarie di secondo grado presso le quali sono incardinati i corsi. Le scuole secondarie di secondo grado che erogano i corsi serali hanno stretto un accordo di rete con il CPIA.

I CPIA promuovono anche corsi di ampliamento dell'offerta formativa: l'orizzonte di riferimento è quello delle competenze chiave per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In particolare, oltre a corsi di informatica e lingue straniere, sono attivati corsi di cultura generale.

In Italia i CPIA sono oltre centoventi, nella regione Veneto sono sette, uno per ciascuna Provincia. Il CPIA si configura come Rete Territoriale di Servizio che non svolge solamente attività di istruzione ma anche di "Ricerca Sperimentazione e Sviluppo" (art. 6 Dpr. 275/1999) in materia di istruzione degli adulti. Appaiono quindi prioritarie attività finalizzate a valorizzare il CPIA quale struttura di servizio volta a predisporre, in coerenza con gli obiettivi europei in materia, le "Misure di sistema":

1. Lettura dei fabbisogni formativi del territorio
2. Costruzione di profili adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro
3. Interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta
4. Accoglienza e orientamento
5. Miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti.

Il CPIA è inoltre soggetto pubblico di riferimento per la costituzione di reti territoriali per l'apprendimento permanente.

INQUADRAMENTO CONCETTUALE

Coerentemente con quanto stabilito nell'ambito di uno dei diversi progetti ERASMUS + cui il CPIA di Padova ha aderito (E&I Employment and Inclusion, Project 2016 – 1 – ES01 – KA204-025159) la scuola ha sviluppato e condiviso buone pratiche e sviluppato attività mirate allo sviluppo delle competenze e a favorire l'impiego e l'inclusione di persone adulte vulnerabili.

In particolare, tra le iniziative intraprese, il CPIA di Padova ha svolto quella di formare – gratuitamente – un consistente numero di persone provenienti da paesi extraeuropei e che

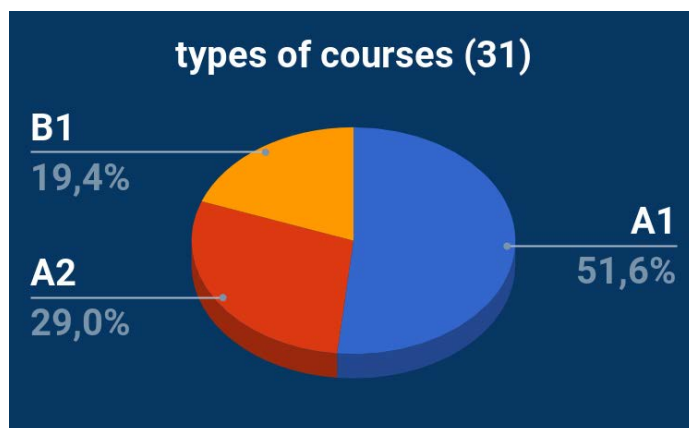
necessitano di un rapido ed efficace inserimento nel mondo del lavoro. Tale azione ha trovato il suo fondamento nel progetto CIVIS V (Cittadinanza e Integrazione in Veneto degli Immigrati Stranieri V). Il progetto è finanziato da fondi europei (FAMI, 2014) e vede come attori il Ministero dell'Interno (DM, 2015), il Ministero dell'Istruzione e la Regione Veneto.

Il CPIA di Padova (DPR, 2012), assieme a quelli delle altre 6 province del Veneto, costituisce l'unica realtà italiana coordinata a livello regionale, ed è chiamato a erogare una formazione finalizzata all'alfabetizzazione ed all'apprendimento della lingua italiana per i migranti in condizione di analfabetismo o con bassa scolarità, particolarmente esposti al rischio di marginalità sociale (UCRIDA, 2018). I destinatari delle azioni formative sono infatti i cittadini di Paesi terzi regolarmente soggiornanti sul territorio nazionale, e i titolari di protezione internazionale (rifugiati e titolari di protezione sussidiaria), con riguardo a target vulnerabili (ad es.: donne, donne in stato di gravidanza, minori a rischio di esclusione, Minori Stranieri Non Accompagnati, persone analfabete, persone con disabilità fisiche o cognitive, vittime di tratta). Unica limitazione per i CPIA è che i minori devono aver compiuto 16 anni.

METODOLOGIA E RISULTATI

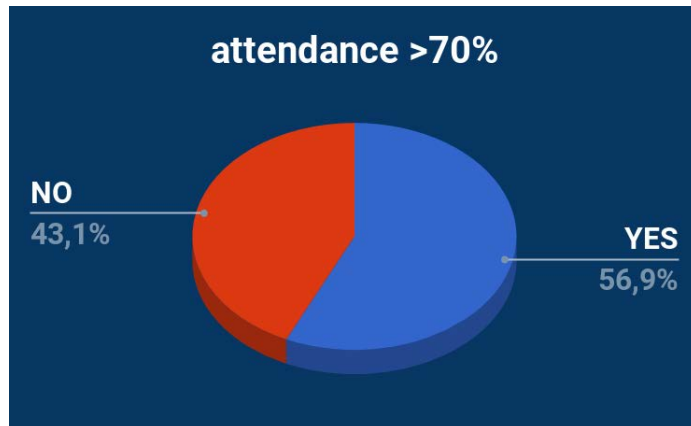
Nel CPIA di Padova è presente un corpo insegnanti che comprende al suo interno un notevole numero di alfabetizzatori e di docenti di lingua italiana, impegnati, assieme a docenti esterni incaricati appositamente, a erogare percorsi di lingua italiana di livello preA1, A1, A2 e B2 del Quadro di Riferimento Europeo per le Lingue. Taluni di essi ed altri, esterni al CPIA, cui è stato conferito opportuno incarico hanno consentito lo svolgimento dei corsi nel rispetto dell'obiettivo del progetto CIVIS, quello di far conseguire agli studenti il livello A2 di conoscenza della lingua italiana e un'opportuna conoscenza della cultura civica e della vita sociale italiana. Tutto ciò per consentire loro di giungere a quanto richiesto per l'ottenimento del permesso di soggiorno a lungo termine.

Il progetto ha avuto una durata da novembre 2016 a marzo 2018 ed ha visto, per la provincia di Padova, una partecipazione di oltre 400 studenti (oltre 3000 in tutto il Veneto) interessati ad una trentina di corsi.

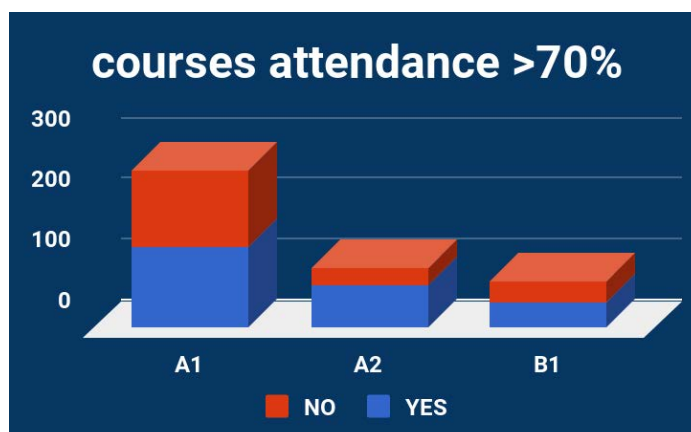


Il database allestito nell'ambito del progetto ha consentito di estrapolare alcune informazioni interessanti circa la provenienza, l'età, il grado di scolarizzazione, lo stato occupazionale dei corsisti.

E' stato possibile anche, mediante il monitoraggio delle presenze, osservare come quasi il 60% dei frequentanti abbia superato il minimo necessario per poter essere ammessi a sostenere l'esame finale del corso, ossia il 70% delle presenze.



Tra i frequentanti si è potuto osservare come coloro che hanno superato la soglia minima siano in proporzione maggiori per i corsi di livello A2:

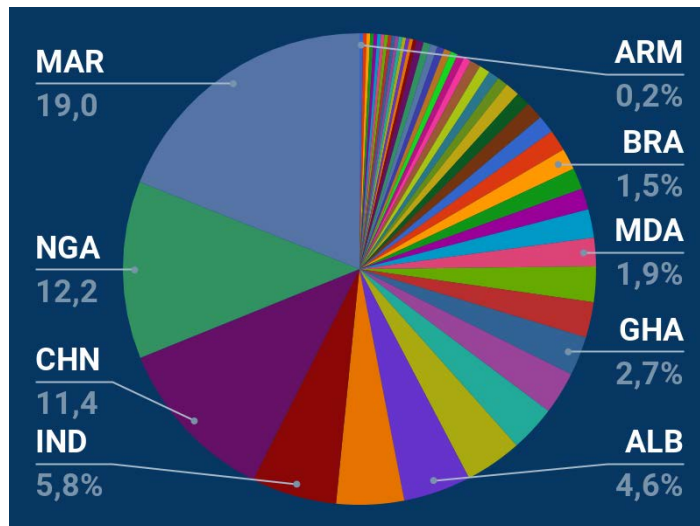


Le certificazioni ottenute sono state superiori per i livelli A2 e B1 rispetto all'A1:

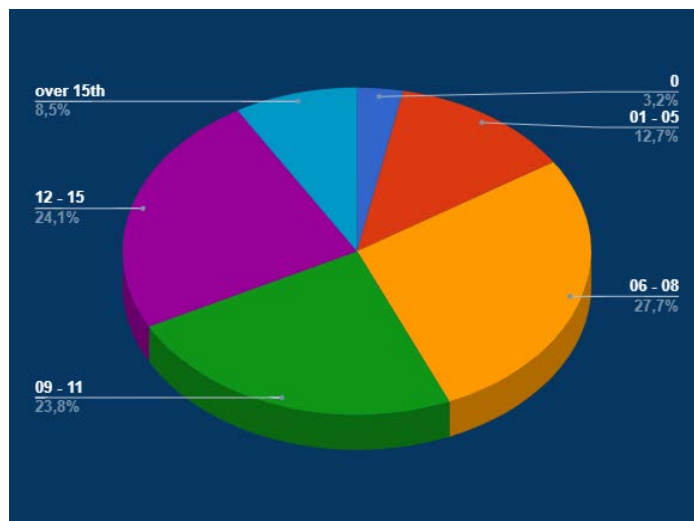


Le informazioni relative ai corsisti e desumibili dall'anagrafica degli stessi hanno permesso di rilevare alcuni aspetti interessanti, di seguito schematizzati in forma grafica.

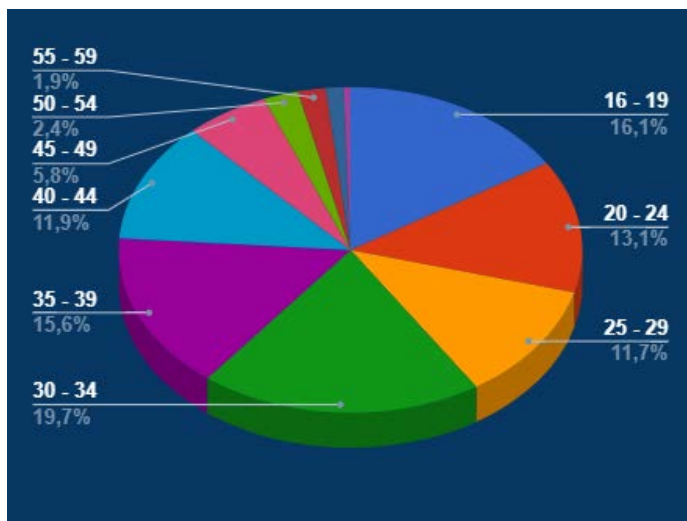
Per quanto riguarda la provenienza degli studenti che hanno frequentato il CPIA di Padova si rileva che il 50% circa degli stessi proviene essenzialmente da 4 paesi: Marocco, Nigeria, Cina e India.



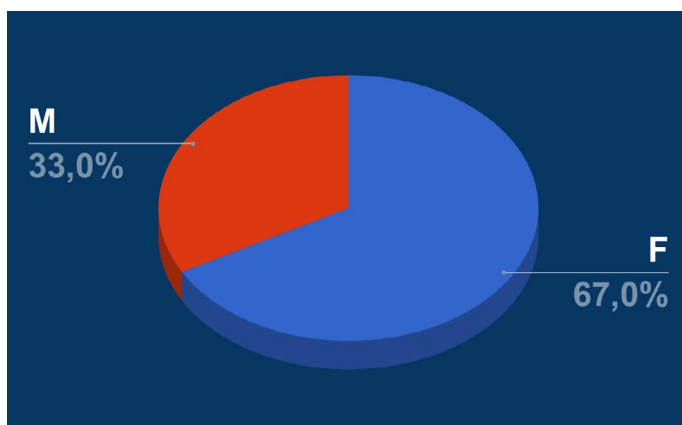
Sulla scolarizzazione che gli studenti hanno avuto nel paese di provenienza si osserva che il 50% circa ha studiato nel proprio paese dai 6 agli 11 anni. Quelli che hanno avuto una scolarizzazione di massimo 5 anni sono poco più del 12%.



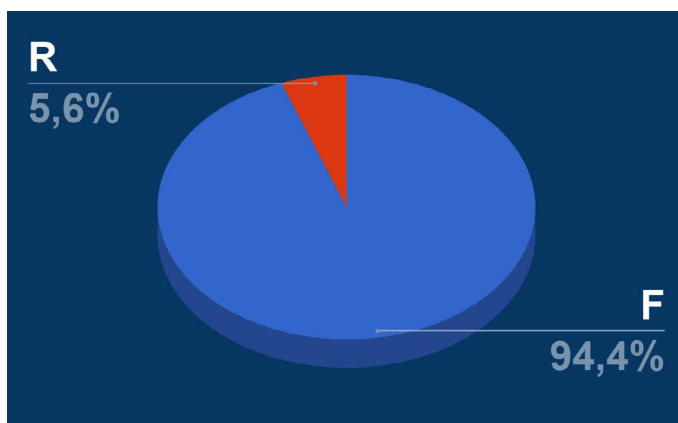
Le fasce d'età coinvolte sono state, nel CPIA di Padova, quella dei più giovani (16-19 anni) e quella dei trentenni tra i 30 e i 34 anni).



Un altro dato interessante riguarda la presenza perlopiù femminile ai corsi del CPIA Veneti: 67% vs 33%.

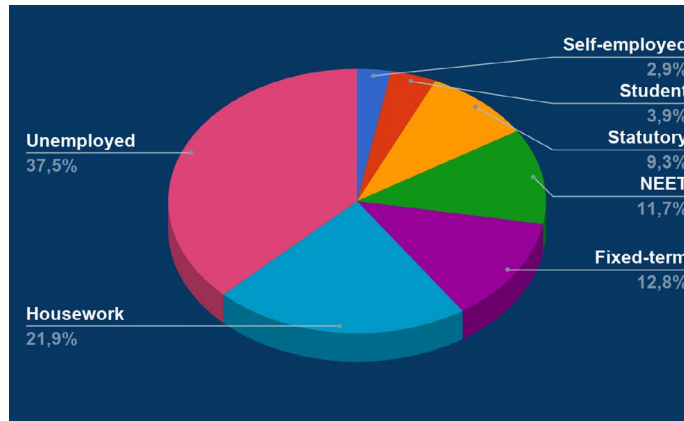


Si osserva che la percentuale di studenti che si ritira dai corsi è molto bassa, attestandosi sul 6%.



Una considerazione particolare va fatta con riferimento alla condizione lavorativa dei frequentanti, al momento della loro iscrizione al corso. Come si vede nel grafico – relativo alla situazione in Veneto, quindi riferentesi a ca. 3000 studenti - si tratta per quasi il 40% di persone senza un impiego (quasi il 50% se si includono i NEET) e oltre il 20% fanno lavori domestici.

Interessante dunque notare come quasi il 70% sia effettivamente in una situazione di ‘debolezza’ e precarietà (tenuto conto di un ulteriore 13% che ha lavori a tempo determinato) dal punto di vista lavorativo.



Ulteriore spunto di riflessione è il numero di anni che gli iscritti ai corsi hanno già trascorso in Italia al momento dell’iscrizione. Interessante osservare come poco meno del 50% sia in Italia da 3 anni, mentre pochissime le persone che si iscrivono avendo già trascorso in Italia 10 anni della loro vita.

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI FINALI

Questo lavoro intende svolgere una prima sintesi delle attività svolte dal CPIA di Padova nell’ambito del progetto CIVIS V. Sono stati elaborati alcuni dati messi a disposizione dal portale gestionale appositamente creato in via sperimentale. Si tratta di dati relativi alle attività formative svolte oltre che alla tipologia degli studenti cui sono state rivolte.

Nell’ottica degli obiettivi che il CPIA si è dato risulta determinante offrire il servizio sopra descritto per garantire ulteriori possibilità di inserimento nel mondo del lavoro a persone che risultano deboli o svantaggiate.

Sarà interessante monitorare, proprio dal punto di vista lavorativo, le persone che hanno partecipato ai corsi per verificare se effettivamente l’opportunità loro concessa si è tradotta in effettivo inserimento in un contesto lavorativo o almeno di un suo miglioramento.

RIFERIMENTI

UCRIDA, febbraio 2018 – Unità di Coordinamento Regionale per l’Istruzione degli Adulti – *Guida ai corsi di livello Pre-A1 – Quaderno 01*

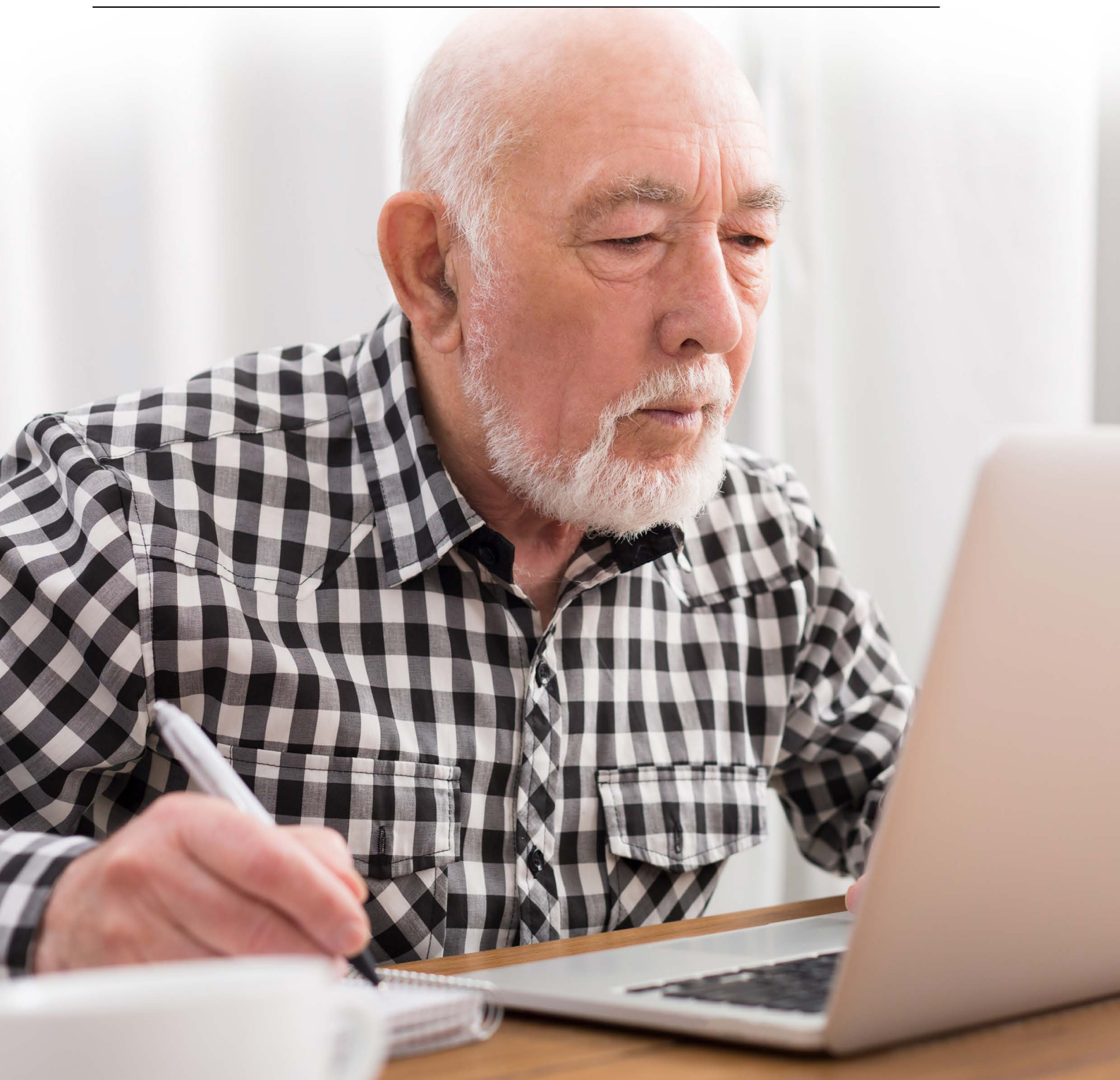
DM 2015 – Decreto Ministero Interno prot. n. 19738 del 24/12/2015 sulla “[...] destinazione di fondi per la realizzazione di interventi “a valenza territoriale [...]”

FAMI, aprile 2014 – *Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020 istituito dal Regolamento (UE) n. 516/2014 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 16 aprile 2014*

DPR 2012 n° 263 – Decreto del Presidente della Repubblica – *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti*

EIXO 4

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS
TECHNOLOGIES IN ADULT EDUCATION



EDUCACION UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. EL MODELO DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL, ECUADOR

HIGH EDUCATION IN PRISON CONTEXTS. THE MODEL OF THE CATHOLIC UNIVERSITY OF SANTIAGO DE GUAYAQUIL, ECUADOR

Gina López, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador

Rafael Compte, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador

RESUMEN

La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG), con el Estado ecuatoriano, se encuentra llevando a cabo un Proyecto Piloto de Educación Universitaria para Personas Privadas de Libertad (PPL). El Proyecto, se inserta en el Tema Enseñanza a distancia e inclusión en la enseñanza de adultos, permite que alrededor de 100 estudiantes cursen las carreras que oferta la UCSG, a través de su Sistema de Educación a Distancia (SED). Por primera vez en el Ecuador, se lleva a cabo un proyecto de estas características, para lo cual la UCSG diseñó para el efecto su propia metodología mediante la conectividad y transmisión de materiales educativos entre el docente, un facilitador y los estudiantes PPL. Este proyecto es pertinente en su ejecución y constituye un plan de vida que permitirá a los estudiantes del mismo, tener una oportunidad real de rehabilitación e inserción social.

Palabras clave – Educación; Adultos; Privados de libertad

276

ABSTRACT

The Catholic University of Santiago de Guayaquil (UCSG), with the Ecuadorian State, is carrying out a Pilot Project on University Education for Persons Deprived of Liberty (PPL). The Project, is inserted in the topic Distance teaching and inclusion in adult education, allows about 100 students to study the careers offered by the UCSG, through its Distance Education System (SED). For the first time in Ecuador, a project of these characteristics is carried out, for which the UCSG designed its own methodology through the connectivity and transmission of educational materials between the teacher, a facilitator and the PPL students. This project is relevant in its execution and constitutes a life plan that will allow these students to have a real opportunity for rehabilitation and social integration.

Keywords – Education; Adults; Deprived of liberty

INTRODUCCIÓN

La educación concebida como un proceso exclusivamente humano, intencional, comunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la información, instrucción, la personalización y la socialización del hombre (Fermoso, 1976, p.144; Estébanez, 2002) o “...en enseñar a otros a vivir”, pero no de cualquier manera, sino con la reflexión, la capacidad crítica y la valentía del que opta por sí mismo como banderas (Esteve, 2010, p. 177), son conceptos que cobran sentido y autoridad cuando se constituyen en parte de la legislación

de cada país, como un derecho, que se sustenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el caso de Ecuador, su Constitución, en el art. 26, declara: “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo”.

Vista entonces la educación como la vía para consolidar el derecho de los ciudadanos a contar con igualdad de oportunidades, es preciso reflexionar sobre los colectivos marginales y vulnerados que hoy en día están siendo visibilizados a través de la inclusión educativa, y en la que esta presentación pretende insertar la valiosa propuesta de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador, a través de su Sistema de Educación a Distancia en una oferta de educación superior, como un piloto, a colectivos constituidos por personas privadas de libertad, que se enmarcan en la educación inclusiva.

PROBLEMA Y OBJETIVOS

La población carcelaria en el Ecuador es de alrededor de 37.000 personas, en 55 centros penitenciarios con capacidad para 27.000 personas, generando que existe hacinamiento y una población per cápita de 246 PPL por cada 100.000 habitantes, cifra preocupante, dado su incremento de los últimos años. Sin embargo, existe un esfuerzo importante del Estado de dotar de educación en todos sus niveles a la población carcelaria, se llevan a cabo de manera significativa programas de educación primaria y media.

En lo que respecta a la erradicación del analfabetismo, el Ministerio de Educación y Cultura, atiende, además de manera intencionada, a poblaciones en condición de analfabetismo con capacidades especiales, a personas privadas de la libertad y poblaciones de los cordones fronterizos.

La educación básica y el bachillerato en los CRS, así mismo, están garantizados para las personas privadas de libertad de acuerdo a lo que se establece en un eje reconocido en el Código Orgánico Integral Penal, artículo 704, el que señala que “se organizarán actividades educativas de acuerdo con el sistema oficial. Los niveles de educación inicial, básica y bachillerato son obligatorios para todas las personas privadas de libertad que no haya aprobado con anterioridad esos niveles. El sistema nacional de educación es responsable de la prestación de los servicios educativos al interior de los centros de privación de libertad (2014).

Si bien es cierto que algunas instituciones de educación superior del país, como es el caso de la Universidad Técnica Particular de Loja, la ex- Escuela Politécnica del Ejército, hoy Universidad de las Fuerzas Armadas del Ecuador, han contribuido a la formación universitaria de personas privadas de libertad, esta se ha dado por decisiones de los propios privados de libertad, de contar con una profesión, así como algunas investigaciones a través de trabajos de titulación que han incursionado en conocer sobre la situación educativa de las personas privadas de libertad en el Ecuador, esfuerzos hasta la fecha aislados. El vigente Código Orgánico Integral Penal hace mención a la educación superior, estableciéndose que “el Sistema Nacional de Rehabilitación Social, Medidas Cautelares Personales y Medidas Socioeducativas serán las áreas responsables de promover la educación superior a través de la suscripción de convenios con institutos o universidades públicas o privadas. Estos convenios garantizarán que la enseñanza se imparta en las condiciones y con el rigor y la calidad inherentes a este tipo de estudios, adaptando, en

lo que sea preciso, la metodología pedagógica a las especiales circunstancias propias de los regímenes de privación de libertad”.

De la población carcelaria referida, aproximadamente el 50% ha culminado sus estudios de educación media, encontrándose apto para formarse en la Universidad, sin embargo no ha existido en el pasado un programa debidamente organizado, solo esfuerzos aislados en las universidades citadas. Conscientes de esta realidad la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil se planteó aportar, a través de su Sistema de Educación a Distancia, a ir en el camino de solucionar este déficit y cumplir el mandato constitucional y legal.

MARCO CONCEPTUAL Y JURIDICO

El Ecuador es suscriptor de varios Tratados y Convenios Internacionales, entre los principales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Convención Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; las Reglas Mínimas de la ONU de 1955, adoptadas por el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente; Principios básicos para el tratamiento de los reclusos: adoptados y proclamados por la Asamblea General de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su resolución 45/111, de 14 de diciembre de 1990; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del 19 de diciembre de 1966; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes, entre otros.

La Constitución de la República del Ecuador establece varias disposiciones que guardan relación con el derecho que todos los ciudadanos tenemos al acceso a la educación. En ese sentido se pronuncian los artículos 3, que establece que son deberes primordiales del Estado, el garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, entre otros y de manera particular a la educación. El art. 66 establece que se reconoce y garantizará a las personas el derecho a una vida digna, que asegure, entre otras, la educación.

Respecto a las personas privadas de libertad, la Constitución en sus diferentes artículos declara:

Art. 77.- En todo proceso penal en que se haya privado de la libertad a una persona, se observarán las siguientes garantías básicas: (12). Las personas declaradas culpables y sancionadas con penas de privación de libertad por sentencia condenatoria ejecutoriada, permanecerán en centros de rehabilitación social (...).

Art. 201.- El sistema de rehabilitación social tendrá como finalidad la rehabilitación integral de las personas sentenciadas penalmente para reinsertarlas en la sociedad, así como la protección de las personas privadas de libertad y la garantía de sus derechos. El sistema tendrá como prioridad el desarrollo de las capacidades de las personas sentenciadas penalmente para ejercer sus derechos y cumplir sus responsabilidades al recuperar la libertad.

Art. 203.- El sistema se regirá por las siguientes directrices: (2). En los centros de rehabilitación social y en los de detención provisional se promoverán y ejecutarán planes educativos, de capacitación laboral, de producción agrícola, artesanal, industrial o cualquier otra forma ocupacional, de salud mental y física, y de cultura y recreación.

La Ley Orgánica de Educación Superior, en su Art. 71 establece: “Principio de igualdad de oportunidades. - El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los

actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.”

El Estatuto de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG) señala, entre otras varias disposiciones: Art 2. La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil tiene como MISIÓN: generar, promover, difundir y preservar la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, formando personas competentes y profesionales socialmente responsables para el desarrollo sustentable del país (...) que incida en la construcción de una sociedad nacional e internacional, eficiente, justa y sustentable; Art. 7.- Son valores de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil: 1.- La responsabilidad social, institucional y la de los actores educativos, evidenciadas en aportes a la construcción de una sociedad justa, que respete y promueva los derechos humanos (...).

DISEÑO METODOLOGICO

La aplicación de la Propuesta de educación superior para personas privadas de libertad, en los Centros de Rehabilitación del Ecuador, como un Proyecto Piloto, por parte del Sistema de Educación a Distancia de la UCSG, recoge las experiencias de los modelos educativos de las instituciones de educación superior, que por más de treinta años, ha ofertado a estos colectivos en países de América Latina y Europa.

En la actualidad el SED-UCSG, cuenta con una oferta educativa de grado en entornos virtuales de aprendizaje, con todas las características del *e-learning*, si bien es cierto, considerada como modalidad a distancia, dada su presencia nacional, con una red de dieciocho Centros de Apoyo, incluidas las Islas Galápagos, y con una población de 2.500 estudiantes, con seis carreras de Licenciatura: Derecho, Administración, Contabilidad y Auditoría, Marketing, Administración en Empresas Hoteleras y Turísticas, Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Consideramos entonces, que un modelo educativo centrado en el estudiante, que contemple métodos didácticos para trabajar el aprendizaje autónomo y colaborativo, a través de la convergencia de medios (material educativo impreso, CD, Videoclases, Radio y TV-programas cerrados-), con tutorías presenciales y virtuales (de acuerdo con las restricciones penitenciarias); esto es, una oferta educativa, con características de la modalidad a distancia, ajustada con encuentros presenciales, grupales, de acuerdo a la planificación de su Diseño Instruccional, puede contar con mejores y mayores logros de aprendizaje, considerando además, que los centros de rehabilitación social son, como bien lo expone Rodríguez (2013) en su experiencia como Coordinadora de Estudios Universitarios de la UNED, en Centros Penitenciarios, un ámbito apropiado para el desarrollo de programas que tengan como objetivo el aprendizaje a lo largo de la vida. Los alumnos, que en un alto porcentaje son adultos, pueden desarrollar habilidades a través de este aprendizaje con el fin de subvenir a sus necesidades y a las de sus familias cuando adquieren la libertad.

Por otra parte, la educación a distancia, dada su estructura académica-administrativa, permitirá que las personas privadas de libertad que accedan a estudios de grado, los continúen, en caso de cumplir sus condenas, en cualquier lugar del país.

RESULTADOS

La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG), en conjunto con el Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos del Ecuador (MINJUSTICIA) y la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) se encuentran llevando a cabo un Proyecto Piloto de Educación Universitaria para Personas Privadas de Libertad (PPL) en el Centro de Rehabilitación Social No. 8 de la Provincia del Guayas (CRS).

El programa posee una metodología propia en modelo mixto con tutorías presenciales grupales y proceso offline, que permite a los estudiantes privados de libertad realizar gran parte del trabajo, necesario para preparar sus estudios de manera autónoma, a través del material didáctico digital de la asignatura, y materiales de apoyo.

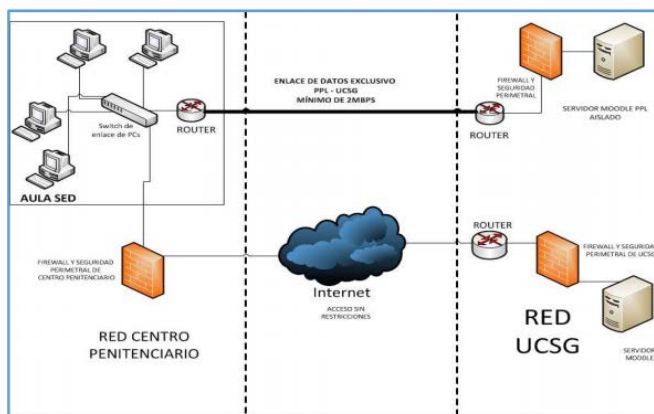
Los Estudiantes Privados de Libertad se contactan, a través del Facilitador SED-UCSG, para realizar consultas sobre las asignaturas con los Profesores de las diferentes asignaturas de cada carrera; consultas viabilizadas de forma exclusiva, con el Facilitador SED-UCSG.

La información general del Proceso Formativo de Educación Superior PPL SED-UCSG, se lleva a cabo exclusivamente, a través del Responsable designado por el Centro de Rehabilitación Social-Guayas y el Responsable del Proyecto Piloto para el CRS-Guayas, designado por el SED; la gestión administrativa, será responsabilidad del Coordinador del Centro de Apoyo SED-UCSG.

El Facilitador SED-UCSG es el gestor de viabilizar el proceso educativo en los diferentes pabellones y guardará una estrecha relación con el Coordinador del Centro de Apoyo Rehabilitación Social Guayas SED-UCSG.

El SED-UCSG, en las fechas determinadas en el calendario general académico, organiza las Evaluaciones Presenciales Finales y Evaluaciones Presenciales Supletorias que se realizan en el Centro de Rehabilitación Social Guayas.

Modelo de enlace SED PPL



Descripción:

El acceso a la plataforma Moodle PPL, se realizará desde el laboratorio del SED PPL, a través de una conexión exclusiva que se contratará con un ISP, hacia la Universidad Católica. El servidor Moodle PPL se mantendrá en un ambiente aislado tanto del internet, como de la red de la UCSG.

Con el modelo se lograría que no sea posible acceder al ambiente Moodle PPL de cualquier lado fuera del laboratorio Sed PPL, incluyendo desde Internet o la Universidad misma; tampoco se podrá acceder a otros sitios fuera del ambiente de trabajo Moodle PPL, a menos que sea por los permitidos por la misma entidad penitenciaria.

Imagen 1: Esquema que posibilita la conectividad de los infocentros en el CRSG.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

1. La educación, en sus diferentes niveles, por sí misma, constituye la ansiada libertad personal de los privados de libertad.
2. La República del Ecuador cuenta con un marco jurídico que le avala el derecho a la educación para personas privadas de libertad.
3. Las experiencias de los Centros Penitenciarios de América Latina y de Europa, en especial de España, constituyen una fuente de inspiración y enseñanza, sin precedentes, en la oferta educativa de Educación Superior a colectivos privados de libertad; su mística de servicio social se evidencia en los años de permanencia y mejora continua por hacer de estos colectivos ciudadanos responsables, llevándolos a formar parte de los mínimos porcentajes de reincidencia delictual.
4. La Propuesta de Educación Superior para Personas Privadas de Libertad, en los Centros de Rehabilitación del Ecuador, como Proyecto Piloto, es una realidad a corto plazo, con un modelo educativo que atiende las características del aprendizaje a distancia, ajustada con encuentros presenciales grupales para optimizar la motivación y la orientación del proceso educativo.
5. La convergencia de medios, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de personas privadas de libertad, para la oferta educativa de grado, es el canal idóneo para la aplicación de métodos didácticos y heurísticos.
6. Los docentes que colaboran en la aplicación del Proyecto Piloto, requirieron de una capacitación especial que ha permitido la optimización de sus competencias actitudinales y aptitudinales para la oferta educativa de grado para personas privadas de libertad.

REFERENCIAS

Código Integral Penal. (2014). Registro Oficial 180. Gobierno del Ecuador

Declaración Universal de los DDHH (1948). **Asamblea General** de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III)

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2012). *El Derecho Humano en la Educación en Contextos de Encierro Políticos y Prácticas en América Latina y el Caribe*. Obtenido de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade>

Gervilla Castillo, E. (Coord.). (2002). *Concepto de Educación. Educación Familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea Ediciones

Justicia y Derechos. (2010). *Boletín 1*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ecuador

Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Asamblea Nacional del Ecuador

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO

Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Isees*, 8, 73-84

Registro Oficial 449. (2008). Gobierno del Ecuador

Rodríguez Núñez, A. (2005). *Una propuesta de armonización de la enseñanza superior en los centros penitenciarios*. Obtenido de: <http://www.virtualeduca2005.unam.mx/memorias/aiesad/Carteles/ALICIA%20RODRIGUEZ.pdf>

Scarfó, F., Inda, M. A. & Dappello, M. V. (2014). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. *En Derechos Humanos en América Latina, Cultura y Educación en Derechos Humanos en America Latina*, Paraíba: Editora da UFPB

Velasco, M. S. (2011). *Claves para educar en libertad. Un planteamiento en base al pensamiento de José Manuel Esteve*. Obtenido de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/161.pdf>

Zúñiga, L. (2014). *El 2014 año de la transformación para el sistema penitenciario*. Comunicación. Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos

PROPOSTA DE VIDEOAULAS INSTRUACIONAIS COMO ELEMENTO MEDIADOR DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A PROPOSAL OF INSTRUCTIONAL VIDEO CLASSES AS A MEDIATING ELEMENT FOR ENGLISH LEARNING IN BLENDED MODE IN A YOUTH AND ADULT CENTER EDUCATION

Elana Simone Schiavo Caramano, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Eliana Marques Zanata, Universidade Júlio de Mesquita Filho, UNESP – campus Bauru

RESUMO

Contemplando o uso de tecnologias, esta pesquisa objetiva subsidiar educadores, em sua prática pedagógica, e educandos na execução e compreensão dos objetivos das atividades presentes no material didático autoinstrucional EJA – Mundo do Trabalho. Foi aplicada num Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, ensino semipresencial, da rede pública estadual do interior do estado de São Paulo, na disciplina de Inglês, em vista da necessidade de mediação da aprendizagem. De abordagem qualitativa, caracteriza-se como tipificação da apresentação de um produto educacional elaborado com foco nas dificuldades dos educandos que retomam seus estudos. Apresenta proposta de videoaulas instrucionais, por meio de capturas de ecrã (screencast) e gravação de voz, tendo como resultado a possibilidade de subsidiar educadores e educandos do CEEJA. As reflexões apontam para a importância de se introduzir o uso de estratégias mediadoras das práticas pedagógicas no CEEJA para construção da autonomia e aprendizagem significativa para os educandos.

Palavras-chave – Educação de jovens e adultos; Aprendizagem significativa; Videoaulas instrucionais

ABSTRACT

Considering the use of technologies this research aims to subsidize educators, on their pedagogical practice, and students in the execution and comprehension of the objectives of activities presented in the instructional didactic material EJA – Mundo do Trabalho. Elaborated for State Center Education for young and adults, blended learning mode, in the public network of São Paulo state, attending the discipline of English, with the purpose of meeting the needs of learning mediation. Typified as a qualitative approach, it is characterized by a description of an educational product elaborated with focus on the learning difficulties by the students who return to their studies. This work presents instructional video classes, through screen captures and voice recording, obtaining as results the possibility of subsidizing educators and students of “CEEJA”. The reflections point out to the importance of introducing the use of mediating strategies in the pedagogical practices at “CEEJA”, constructing autonomy and meaningful learning for students.

Keywords – Adult and youth education; Significant learning; Video classes

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de pesquisa de mestrado profissional, tendo como produto educacional a elaboração de quatro videoaulas instrucionais para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – LEM – Inglês, referentes ao material didático EJA-Mundo do Trabalho, utilizado no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, vinculado à Secretaria Estadual de Educação no estado de São Paulo, Brasil. Essa modalidade de ensino semipresencial atende maiores de 18 anos que não completaram o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio em idade adequada, sendo que o educando ingressante recebe material didático para estudar de maneira autônoma, tendo por obrigatoriedade comparecer ao CEEJA ao menos uma vez ao mês para orientações de estudo, avaliações ou oficinas curriculares.

Depoimentos colhidos na seção do Caderno do Estudante, *“Taking note of doubts and comments”*, apontam que muitos educandos não conseguem entender a proposta das atividades, o que justifica a elaboração de um material tecnológico de fácil acesso e instrucional, com base no material didático “EJA-Mundo do Trabalho” – Ensino Fundamental – Inglês que é composto por quatro volumes sequenciais, cada um com quatro unidades temáticas. A opção foi elaborar videoaulas instrucionais do Volume 4 referente ao 9º ano em razão de ser o caderno que apresenta atividades e textos mais complexos.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CONTEXTO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os CEEJAs iniciaram suas atividades nos anos de 1980, como projeto no qual o educando faz seu percurso de aprendizagem de maneira autônoma, frequentando a escola conforme sua disponibilidade, cabendo ao professor o papel de orientar, retirar dúvidas e aplicar as avaliações. Assim, a proposta de elaboração de videoaulas oferece subsídios teóricos e técnicos ao professor do CEEJA na utilização de tecnologias a fim de auxiliar os educandos nos estudos com vistas a maior autonomia e a uma aprendizagem mais significativa.

O CEEJA local deste estudo não conta com laboratório de informática, mas as videoaulas representam um primeiro passo na direção de instrumentalização, uma vez que permite ao educando acessá-las por meio de celular, tablets etc. a fim de estudar, em qualquer lugar que tenha um tempo disponível não sendo necessário ter em mãos o material físico.

No Brasil, o uso das ferramentas tecnológicas para aprendizagem ainda é incipiente, não sendo uma realidade nas escolas públicas, a exemplo do CEEJA. Daí a pertinência de elaboração de videoaulas que sirvam como organizadores prévios da aprendizagem. Espera-se que professores e alunos sejam capazes de se apropriarem dos recursos tecnológicos como ferramentas de inserção educacional, social e no mundo do trabalho (Zanata *et al.*, 2016).

Os educandos do CEEJA invariavelmente lidam com três formas de exclusão, ou seja, a não escolarização em idade considerada adequada, a não aquisição de um segundo idioma e o pouco ou nenhum uso da tecnologia como ferramenta de aprendizagem. Daí ser relevante pensar na elaboração de instrumentos de mediação, principalmente para essa modalidade de ensino, sendo que as videoaulas podem subsidiar tanto os educadores quanto os educandos nesse processo de uso inclusivo de tecnologias para a aprendizagem.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O PROCESSO DIALÓGICO NAS VIDEOAULAS INSTRUCIONAIS

É predominante no ambiente escolar o discurso de que se deve respeitar aquilo que o aluno já sabe. Nessa perspectiva, dentre as possíveis formas de aprendizagens apresentadas por Ausubel, esse trabalho encontra apoio no uso de organizadores prévios para ancoragem de novos conhecimentos (Moreira, 2009). Trata-se de uma estratégia apresentada a fim de manipular a estrutura cognitiva (subsunçores¹) para que se facilite a aprendizagem significativa (embora, quando Ausubel diz que “o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”, ele está se referindo a toda estrutura cognitiva e não somente a conhecimentos prévios (Moreira, 2009).

Já o conceito dialógico nas videoaulas deve ser compreendido no plano da significação e da autonomia que envolvem o processo de aquisição de um repertório de signos (e significados), pela articulação de múltiplas linguagens (verbais, não verbais, audíveis), contribuindo para a constituição da consciência e autonomia do educando.

Faz-se dialógico também porque ao educador cabe o papel de mediador desse processo, quando nas orientações presenciais verifica as dificuldades, anseios e necessidades do educando frente à aprendizagem. É a interação entre professor e aluno que sustenta a elaboração das videoaulas com base no diálogo e com vistas àquilo que se faz necessário aprender. O ato de ensinar e aprender é dialógico, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2014, p.25).

Grosso modo, almeja-se no processo de aprendizagem a formação de uma consciência crítica que está ligada essencialmente à constituição e ao enriquecimento de um repertório de signos e de operações psicológicas instrumentalizadas pelo uso das linguagens, resultando no desenvolvimento da capacidade de adquirir, de discernir, de atribuir significados e fazer escolhas, comparando, relacionando e selecionando, por meio de processos relacionais, dialéticos e dialógicos.

Assim, tanto na perspectiva ausubeliana quanto vygotskyana, por exemplo, destaca-se a importância da interação social, uma vez que os significados são construídos socialmente, mesmo que o acesso a tais significados se dê por meio de livros, máquinas ou quaisquer outros objetos (Moreira, 1997). Nesse sentido a linguagem desempenha papel fundamental, seja na aquisição ou na internalização de significados, propiciando ao educando que ele reconstrua internamente os significados adquiridos, sem que tenha de descobri-los sozinho, apropriando-se das construções já socializadas (Moreira, 1997).

Portanto, a proposta das videoaulas busca atender tanto o educador no sentido de auxiliá-lo como mediador do processo educativo quanto o educando, em sua interação com o material didático transposto ao ambiente digital, sendo que as videoaulas funcionariam como objeto de aprendizagem, de material introdutório e instrucional, com a possibilidade de servir de reativadores de significados obliterados, ativando na estrutura cognitiva do educando significados existentes, mas que por algum motivo não vem sendo usado há algum tempo (Moreira, 1997).

¹ O “subsunçor” é um conceito, uma idéia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo (i.e., que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação), (Moreira, 2009, p.8).

A DEFINIÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM UTILIZADA NAS VIDEOAULAS

Nesta pesquisa, adotou-se a definição de objeto de aprendizagem (OA) oferecida pelo Programa de Extensão da Universidade de Wisconsin (*Wisc-Online*). “Pequena unidade eletrônica de informação educacional que se caracteriza por ser flexível, reusável, customizável, interoperável, recuperável, capaz de facilitar a aprendizagem baseada nas competências e aumentar o valor do conteúdo (*University of Wisconsin-Extension*)” (Leffa, 2006, p.21).”

Imprescindível aliar metodologias e práticas de ensino às novas tecnologias, por meio de OA, principalmente em modalidade semipresencial como a do CEEJA. Agrega-se a essa conceituação a característica de mediação da aprendizagem baseada nas competências, aumentando o valor do conteúdo ao público a que se destina tal objeto (Caramano, 2017, p.57).

A proposta dos cadernos do programa EJA Mundo do Trabalho é voltada para a ciência, tecnologia, cultura e educação, atreladas às novas linguagens informacionais num universo digital de conectividade, especialmente para o mundo do trabalho. Assim, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) deveriam compor os currículos integralmente, o que exige mudanças, não somente nas práticas educativas e procedimentos, mas até mesmo nas estruturas das escolas, com adequações e aparelhamento. As videoaulas representam ao menos um passo de inserção.

AS VIDEOAULAS COMO ORGANIZADORES PRÉVIOS DA APRENDIZAGEM

Ainda que não se possa definir organizadores prévios de modo conclusivo e que se apontem objeções quanto a sua funcionalidade, Ausubel defende que sua principal função é servir de “ponte cognitiva” entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber para que possa aprender significativamente a tarefa com que se depara (Moreira, 2009). Além disso, “a construção de um organizador depende sempre da natureza do material de aprendizagem, da idade do aprendiz e do grau de familiaridade que este já tem com o assunto a ser aprendido” (Moreira, 2009, p.15).

Assim, organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si, mas que, ao contrário de sumários, por exemplo, que são apresentados em um mesmo nível de abstração, os organizadores prévios apresentam um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade.

É justamente nessa perspectiva que as videoaulas foram elaboradas, representando a possibilidade de uma inclusividade digital, entre outras finalidades, para tornar a aprendizagem mais significativa, no sentido de que é significativa à medida que o educando encontra sentido naquilo que se espera que realize com as atividades propostas, bem como na gradativa construção de sua autonomia, de seus conhecimentos.

METODOLOGIA E RESULTADO

CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Classifica-se pesquisa exploratória, segundo Wazlawick (2014), aquela em que o autor não possui necessariamente uma hipótese ou objetivo definido em mente, podendo ser um primeiro estágio que irá se desenvolver em um processo de pesquisa mais longo e sem antecedentes.

A pesquisa bibliográfica agrega, por sua vez, elementos que caracterizam uma abordagem qualitativa, pelo caráter interativo entre os objetivos buscados, as orientações teóricas e as percepções e dados empíricos que dão suporte a um trabalho de reflexão, cuja temática diz respeito à problemática vivenciada pela pesquisadora (Severino, 1996), no caso, as dificuldades relatadas ou apontadas por educandos, coletadas em 70 depoimentos na seção “*Taking note of doubts and comments*” dos cadernos dos alunos.

O MÉTODO DE ELABORAÇÃO DAS VIDEOAULAS INSTRUACIONAIS E A IMPORTÂNCIA DO DESIGN INSTRUACIONAL

O *screencast* pode ser definido como “captura de ecrã através da qual são registradas as ações de um utilizador num computador, sendo geralmente acompanhada de áudio (narração) e distribuída através de RSS (*ReallySimpleSyndication*)” (ELI, 2006 como cita Ferreira 2013, p.32), representando uma útil ferramenta para a criação e produção de videoaulas pelo educador.

O programa para as capturas de tela foi o *aTubeCatcher*, de fácil utilização para que educadores possam elaborar videoaulas voltadas às necessidades dos educandos.

Após colhido cerca de setenta depoimentos dos educandos na seção de dúvidas e comentários presente no caderno dos estudantes, iniciou-se o processo com a montagem das telas em *PowerPoint* a partir das imagens do caderno, seguindo a estruturação de princípios da teoria do design instrucional baseada nos nove eventos de Gagné (1992): garantir atenção, informar objetivos, acionar o conhecimento prévio, apresentar o conteúdo, facilitar a aprendizagem, solicitar empenho, fornecer *feedback*, avaliar o desempenho e ajudar na retenção e transferência. Esse conjunto de eventos é determinante para a aprendizagem – e serviu de baliza para a produção das videoaulas na apresentação das atividades a fim de tornar possível ao educando identificar o objetivo alvo (Gagné, 1992) das atividades propostas.

As videoaulas e os roteiros para gravação foram divididos por cenas (a partir dos *slides*), de acordo com o conteúdo de cada tema de estudo, com chamadas para gramática, hora da cidadania, leitura e diálogos, a fim de inserir ou retomar informações, dúvidas gramaticais ou consultar conteúdos de módulos anteriores ao nível em que se encontra.

Após a elaboração das telas, roteiro de gravação, passou-se então a gravação das videoaulas por captura de ecrã com o programa *aTubeCatcher*, edição do vídeo, instalação das videoaulas no site de acesso aos educandos.

Atualmente o CEEJA local deste estudo conta com cerca de 1500 alunos cursando o ensino fundamental, para os quais são divulgadas as referidas videoaulas.

RESULTADO

A proposta de elaboração de videoaulas instrucionais aponta para uma dupla finalidade no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, ou seja, oferecendo suporte aos educadores em sua prática pedagógica e auxiliando os educandos para a compreensão dos objetivos e execução das atividades propostas no material didático.

Trata-se de um objeto de aprendizagem que serve de organizador prévio na mediação da aprendizagem – um instrumento de (auto)gestão nesse processo. E, dadas as suas características (de articulação de múltiplas linguagens), pode contribuir para que o educando acesse os “subsunoçores” necessários para uma aprendizagem significativa, desenvolvendo a autonomia no processo de construção do conhecimento.

Embora não tenham sido compilados dados sobre os resultados da aplicabilidade das videoaulas (o que pode ser feito numa etapa posterior de pesquisa), os vídeos estão disponíveis na ligação www.videoaulasingles.wordpress.com. Além disso, o processo teórico e técnico de elaboração das videoaulas, com as finalidades citadas, resulta no produto desta pesquisa (videoaulas instrucionais), proporcionando reflexão sobre o papel do educador frente aos novos desafios de inserção da tecnologia como aporte educacional a fim de tornar a aprendizagem mais significativa. A dissertação, sequência didática e os requisitos para produção das videoaulas estão disponíveis na ligação <http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=951>. Cabe destacar que este produto educacional pode ser adaptável a outras disciplinas e outros materiais didáticos para educação de adultos.

REFLEXÕES FINAIS

Diante de escassas políticas públicas para a EJA no Brasil, essa modalidade de ensino não deve se ater à ideia de que se restringe ao ensino dos rudimentos da leitura, da escrita ou da matemática.

Nesse aspecto, o CEEJA representa, além da possibilidade de conclusão da escolaridade, resgate da autoestima, pertencimento social e alternativa para angariar melhores postos de trabalho ou mesmo obter um emprego, a possibilidade de inclusão social como ação transformadora.

O desafio aponta para a necessidade de se utilizar ferramentas de aprendizagem para atender os educandos dessa modalidade semipresencial de ensino diante das demandas de um mundo em constante desenvolvimento tecnológico e das premências do mercado de trabalho.

A proposta de elaboração das videoaulas instrucionais contempla a possibilidade de uso de tecnologias de informação e comunicação como ferramenta didática e de aprendizagem, oferecendo aporte teórico aos educadores do CEEJA, no seu papel de mediador da aprendizagem. Representa um primeiro passo na direção de construção de novos espaços de aprendizagem com a possibilidade de alcançar grande número de educandos, além de favorecer uma aprendizagem mais significativa.

Em síntese, a proposta das videoaulas instrucionais apoia-se na funcionalidade dos organizadores prévios, a fim de estruturar o percurso de aprendizagem para que o educando possa estabelecer uma relação dialógica entre aquilo que traz consigo das experiências empíricas e aquilo que se espera que ele aprenda.

E a aprendizagem torna-se significativa à medida que o educando constitui (ou amplia) um repertório de signos (e significados) e operações cognitivas, com capacidade de uso das linguagens por meio de processos relacionais, dialéticos e dialógicos, na interação social ou com os materiais didáticos, bem como com objetos de aprendizagem, para a construção de sua autonomia, não como mero usuário ou consumidor de informações (Lévy, 2010), mas sim na apropriação dos saberes e na valorização da própria cultura.

A integração das TIC no contexto do CEEJA aponta para a necessidade de reflexão e aporte metodológico se a intenção for a de formação integral dos educandos, nos moldes de uma pedagogia libertadora.

A promoção de um primeiro contato com um objeto de aprendizagem, a exemplo das videoaulas aqui contempladas, representa a possibilidade de o educador fazer-se produtor e mediador da gestão da aprendizagem, bem como de o educando incluir-se nesse processo de autogestão de sua aprendizagem, com ganho de autonomia, sobretudo, e posicionamento no mundo.

REFERÊNCIAS

- Caramano, E. S. S. (2017). *Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA*. Dissertação de Mestrado Docência para Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Bauru, São Paulo. Retirado de: http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/DIS_MEST/DIS_MEST20170224_CARAMANO%20ELANA%20SIMONE%20SCHIAVO.pdf
- EJA. (2014). *Mundo do trabalho. Caderno do Estudante*. Retirado de: <http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/oqueE.aspx>
- EJA. (2014). *Mundo do trabalho. Caderno do Professor*. Retirado de: <http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/ConteudoCEEJA.aspx?MaterialID=65&tipo=Professor>
- Ferreira, P. J. N. (2013). *Crianças produtoras de conteúdos digitais na aprendizagem de uma língua estrangeira: o caso dos podcasts e screencasts*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Pedagogia do e-Learning. Lisboa: Universidade Aberta. Retirado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3638>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (48ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Gagné, R.M. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed). Retirado de: <https://www.hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf>
- Leffa, V. J. (2006). *A aprendizagem de línguas mediada por computador*. In V. J. Leffa (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat. Retirado de: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aprendizagem_mediada_computador.pdf
- Leffa, V. J. (2006). Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópico*, 3(1), São Leopoldo, 21-30
- Leffa, V. J. (2008). Como produzir materiais para o ensino de línguas. In V. J. Leffa (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. (2ª ed.). pp. 15-41. Pelotas: EDUCAT. Retirado de: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34
- Moreira, M. A. (2009). *O que é afinal aprendizagem significativa?* Retirado de: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/>
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In M. A. Moreira, M. C. Caballero & M. L. Rodríguez (Orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Retirado de: <http://moreira.if.ufrgs.br/apsigsubport.pdf>
- Schwarzelmüller, A. F. & Ornellas, B. (2006). Os objetos digitais e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem. In *Primeira Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje*. Retirado de: <http://www.bvs.hn/cu-2007/ponencias/EDU/EDU022.pdf>
- Severino, A. J. (1996). *Metodologia do trabalho científico* (20ª ed.rev. e ampl.). São Paulo: Cortez

Wazlawick, R. S. (2014). *Metodologia de pesquisa para ciência da computação* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier

Zanata, E. M., Caramano, E. & Marques, A. (2016). *Tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos*. Programa educativo e social JC na escola: luz, ciência e vida. São Paulo: Centro Paula Souza; Bauru: JC; pp. 117-126. Retirado de: <http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/LivroSNCT2016-2ed/LivroSNCT2016-2ed-21.pdf>

FORMACIÓN A DISTANCIA

DISTANCE EDUCATION

Susana Areces Iglesias, CEPA Gijón

Hugo Fisas López, CEPA Gijón

RESUMEN

La formación a distancia es una modalidad educativa que se encuentra en pleno auge en la sociedad actual. Permite flexibilizar horarios y superar las restricciones de tiempo de los asistentes, así como la adecuación al propio ritmo de aprendizaje de cada persona. Destinada a personas mayores de dieciocho años que abandonaron sus estudios, que quieren continuarlos tiempo después... Una característica, es el uso de las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC-TAC)** para formar comunidades o redes de estudio donde el alumnado puede interactuar, fomentando el uso educativo de las redes sociales, plataformas virtuales, realizar actividades desde cualquier ordenador conectado a Internet, adquirir conocimientos, es decir; medio de estudio, trabajo, comunicación e interacción del alumno-docente.

Palabras clave – Formación a distancia; Flexibilidad; TIC-TAC

ABSTRACT

Distance education is an educative method which is at its peak in our society. It allows flexible schedules and to get over time limitations, as well as, to adequate to every person learning pace. It is aimed to adult people about eighteen who gave up their education and want to continue time after. One of the most important characteristics is the use of ICT (Information and Communication Technologies) to create communities or study webs where students can interact, promoting the educative use of social nets, virtual platforms, to do activities from any computer connected to the Internet, to acquire knowledge, that is, on way of study, work, communication and interaction teacher-student.

Keywords – Distance training; Flexibility; ICT

INTRODUCCIÓN

La ESPAD es la modalidad a distancia de la Educación Secundaria de Personas Adultas. Se estructura en cuatro niveles (1.1, 1.2, 2.1 y 2.2) y cada nivel consta de tres ámbitos: el ámbito Científico-Tecnológico, el ámbito de la Comunicación y el ámbito Social.

Para alcanzar el título de Graduado en ESO, el alumnado debe superar todos los módulos de todos los niveles. Cada vez que se supera un módulo, éste ya queda superado para siempre.

Cada curso tiene una duración cuatrimestral, por lo que a lo largo de un año académico se pueden realizar dos cursos, uno de septiembre a febrero y el otro de febrero a junio.

Los exámenes tendrán lugar en dos ocasiones a lo largo del cuatrimestre: un Primer parcial

hacia la mitad y un Segundo parcial al final del cuatrimestre. Además, se realizará una prueba extraordinaria en la que se podrán recuperar módulos pendientes (Anexo I).

Las notas se publican en la Web del Centro y en el tablón de anuncios una semana después de la celebración de las pruebas. A final de curso se imprimen boletines y “títulos” que se entregan en mano o se mandan por correo.

Aquel alumnado que termina sus estudios y obtiene el Título de Graduado en Secundaria, recibe una carta (nota que se adjunta al certificado de expediente del alumnado); que tiene como objeto dar la despedida, informar sobre certificados y títulos y agradecer su presencia en nuestro Centro.

OBJETIVOS

Resolución de 26 de abril de 2017, de la Consejería de educación y Cultura, por la que se organizan las enseñanzas y el currículo de la educación secundaria obligatoria para personas adultas. BOPA 05/05/2017

Artículo 8. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas.

1. La Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas tendrá los objetivos establecidos en el artículo 66.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
2. Además, la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas contribuirá a desarrollar o completar las capacidades establecidas en el artículo 4 del decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, con la debida adaptación a las personas adultas.

292

Artículo 66 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.
2. Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales.
3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:
 - Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.
 - Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
 - Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
 - Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

- Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.
- Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.
- Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

MARCO CONCEPTUAL

A continuación, en el siguiente cuadro se puede observar la correspondiente formación a distancia que se imparte en el CEPA de Gijón.

Ámbitos	Primer Nivel	
Científico Técnico	Matemáticas I Tecn. de la Inf. I	Matemáticas II Tecn. de la Inf. II
Comunicación	Lengua Castellana I Lengua Extranjera I	Lengua Castellana II Lengua Extranjera II
Social	Geografía I Historia I	Geografía II Historia II

Ámbitos	Segundo Nivel	
Científico Técnico	Matemáticas III Tecn. de la Inf. III	Matemáticas IV Tecn. de la Inf. IV
Comunicación	Lengua Castellana III Lengua Extranjera III	Lengua Castellana IV Lengua Extranjera IV
Social	Geografía III Historia III	Geografía IV Historia IV

DISEÑO METODOLÓGICO

En el Artículo 10 de la RESOLUCIÓN de 26 de abril de 2017 (publicada en BOPA 05/05/2017) por la que se organizan las enseñanzas y el currículo de la Educación secundaria para las personas adultas y se regula la prueba para la obtención directa del título de Graduado o Graduada en Educación secundaria obligatoria, se citan los siguientes Principios Pedagógicos:

- 1- Los centros docentes elaborarán la concreción curricular para estas enseñanzas teniendo en cuenta los intereses, características y diferentes ritmos de aprendizaje de las personas a las que se dirigen. Las actividades docentes que se organicen en todos los ámbitos y niveles se adaptarán a la situación de partida y necesidades educativas del alumnado del grupo y deberán contribuir especialmente a la adquisición y desarrollo de las competencias y de los objetivos de estas enseñanzas.
- 2- La metodología didáctica promoverá la adquisición de las destrezas y habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo mediante la realización de actividades que impliquen la búsqueda, selección y procesamiento de información, el planteamiento y la

resolución de problemas y la interpretación racional y científica de diferentes fenómenos y situaciones, prestando una atención especial a la adquisición de aprendizajes funcionales aplicables en diferentes situaciones y contextos.

- 3- La enseñanza de los ámbitos promoverá la integración de los aprendizajes desde una perspectiva interdisciplinar. Se asegurará el trabajo en equipo del profesorado para proporcionar este enfoque del proceso educativo, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda a cada alumno o alumna en su grupo.
- 4- Las actividades educativas favorecerán el compromiso y la participación activa del alumnado adulto en el desarrollo, regulación y valoración del propio proceso de aprendizaje, combinando modalidades de trabajo individual y de trabajo cooperativo.
- 5- Las tecnologías de la información y la comunicación constituirán una herramienta de trabajo cotidiana en las actividades de enseñanza y aprendizaje de los distintos módulos, como instrumento para obtener, seleccionar, procesar y comunicar información.
- 6- En todos los módulos se promoverán los valores necesarios para la convivencia democrática, para la igualdad entre hombres y mujeres y para el conocimiento y el ejercicio de los derechos y los deberes ciudadanos.

Teniendo en cuenta los principios anteriormente mencionados, las directrices metodológicas del CEPA Gijón se concretan de la siguiente manera: se considera preciso atender a los principios de actividad, participación, individualización, socialización, cooperación e integración; haciendo especial incidencia en las técnicas didácticas, los aprendizajes instrumentales y cuanto está relacionado con el aprendizaje y la evaluación del alumnado del Centro. Nuestra línea metodológica queda reflejada en los siguientes puntos:

- 1- Desarrollar el espíritu crítico y emprendedor, la capacidad de discusión y de decisión y la voluntad colectiva de transformación de la realidad social.
- 2- Poner en valor tanto la relación educativa como la adquisición de técnicas y contenidos básicos de lectura, escritura, cálculo y una adecuada comprensión y expresión de los textos orales y escritos, buscando siempre la funcionalidad de estos aprendizajes.
- 3- Atención a la diversidad. Reconocer y asumir la diversidad de capacidades intelectuales y ritmos de aprendizaje.
- 4- Asegurar el trabajo en equipo del profesorado para proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda a cada alumno o alumna en su grupo.
- 5- Cultivar la adquisición de conocimientos, la investigación y la sistematización científica de cara a una utilidad práctica para que no haya desconexión entre la teoría y la práctica (entre estudio y trabajo), mediante un contacto cotidiano con las instituciones públicas y privadas que se dedican al mundo del trabajo, el arte y la cultura. Aprovechar, en el mismo sentido, la propia experiencia de nuestro alumnado para conseguir una actitud abierta y receptiva hacia los cambios que nos proporcionan el progreso y las nuevas técnicas.
- 6- Atención especial a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, el fomento de la correcta expresión oral y escrita, y el uso de las matemáticas.
- 7- Las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza-aprendizaje se basarán en el respeto mutuo, el diálogo, la reflexión, la colaboración y la solidaridad.
- 8- En el aspecto instructivo se perseguirá la adopción de sistemas activos, no autoritarios, que impliquen la participación del profesorado en el propio proceso de aprendizaje.

9- Pluralismo y valores democráticos:

- Se estimularán los valores de toda la sociedad democrática: solidaridad, respeto a los otros, actitud de diálogo; adoptando una actitud no excluyente frente a las ideologías democráticas del alumnado.
- Se impartirá una educación cívica y política que en ningún caso suponga una manipulación del alumnado, sin plantear ningún tipo de tendencia, y haciendo especial hincapié en la defensa de los derechos humanos.
- No se excluirá a nadie a causa de su procedencia, religión, ideología o nivel social y económico, porque se ha de capacitar a alumnos/as (sin imposiciones ni adoctrinamientos) para vivir en una sociedad plural, en la que debe respetarse a los demás.

10- Coeducación. Se trabajará por la eliminación de toda manera de discriminación por razones de sexo, practicándose una educación para la igualdad y contraria a la violencia de género.

11- Respeto a la igualdad de género. En la formación del alumnado se respetarán los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia:

- Se eliminarán los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.
- Se desarrollará en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad entre sexos.
- Se contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.
- Se contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.
- Se fomentará el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres.

12- Fomento de la igualdad. Con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, el Centro velará para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y fomentará el igual valor de hombres y mujeres.

En el CEPA tenemos varias modalidades de enseñanza: presencial, distancia y además aquel alumnado que combina presencial y distancia.

En la ESPAD se ofrece al alumnado unas clases que se denominan tutorías y que pueden ser de dos tipos:

- Tutoría colectiva: equivalente a una clase de toda la vida donde el profesor expone unos temas ante el grupo de alumnos.
- Tutoría individual: es una atención personalizada al alumno con el objeto de resolver dudas concretas o aspectos que no han quedado suficientemente aclarados en las

colectivas. Existe una interacción estrecha profesor-alumno y las explicaciones se hacen bajo demanda.

La asistencia a las tutorías es absolutamente voluntaria y no se computa a efectos de evaluación. El departamento de ESPAD elabora, al principio del cuatrimestre, unos calendarios de tutorías, particularizados por grupos, que se distribuyen al alumnado, así como otros que se personalizan para cada profesor. En ellos, aparecen listadas todas las tutorías del cuatrimestre con indicación del tipo (C/I) y la dependencia donde se imparte.

Los materiales utilizados son: libro de texto, cuadernillo de actividades, actividades complementarias, manuales, calendario de planificación y organización de las tutorías (Anexo II). Al inicio del curso o en el momento de la matriculación se entrega al alumnado una guía de la ESPAD, que ofrece información sobre la organización general del curso (Anexo III).

Por último, tenemos la PLATAFORMA DIGITAL, donde el alumnado puede trabajar los módulos de la ESPAD con cualquier ordenador conectado a Internet; desde el enlace disponible en la página Web del centro www.cepagijon.es o mediante el CAMPUS FP distancia de Educastur. (<https://www.educastur.es>) (Anexo IV).

RESULTADOS (PORCENTAJE DE APROBADOS)

En este apartado exponemos de forma gráfica los resultados de la Enseñanza Secundaria a Distancia, dónde se puede observar que han sido positivos.

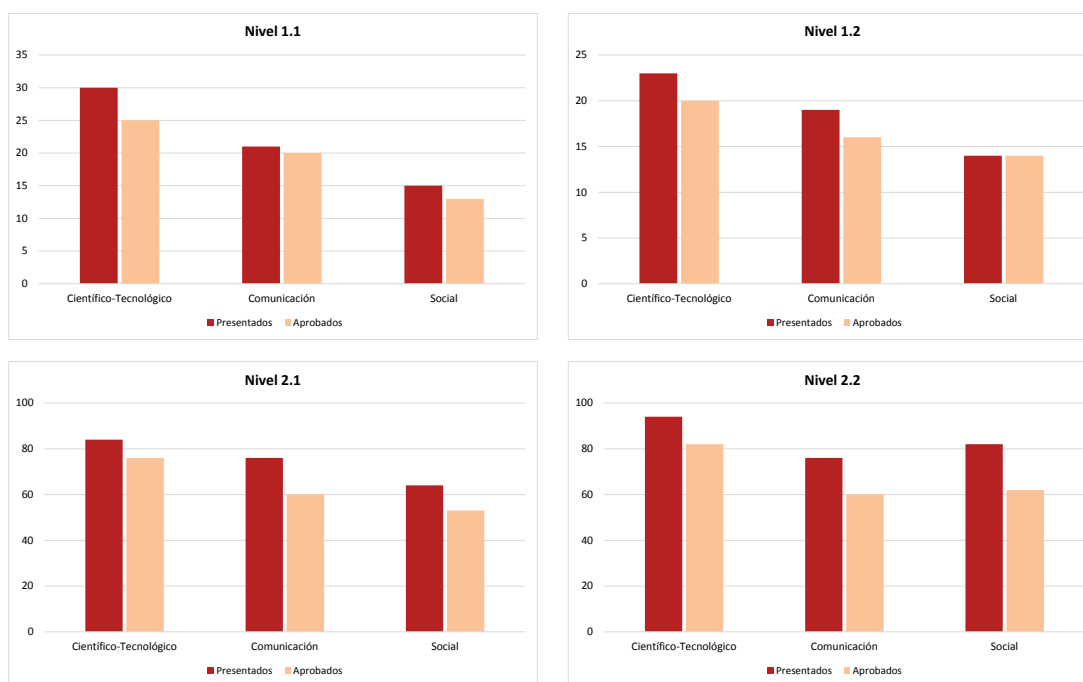


Figura 1: Resultados de la Enseñanza Secundaria a Distancia.

Nivel 1.1

Científico-Tecnológico: 83%
Comunicación: 91%
Social: 86%

Nivel 2.1

Científico-Tecnológico: 96%
Comunicación: 76%
Social: 95%

Nivel 1.2

Científico-Tecnológico: 87%
Comunicación: 84%
Social: 100%

Nivel 2.2

Científico-Tecnológico: 86%
Comunicación: 77%
Social: 75%

REFERENCIAS

CAMPUS FP distancia de Educastur. <https://www.educastur.es>

Centro de Educación de Personas Adultas de Gijón. www.cepagijon.es

García, L. (1997). *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED

Resolución de 26 de abril de 2017. Consejería de Educación y Cultura. Retirado de: https://www.educastur.es/documentacion-epa/-/document_library_display/gDaKh5XUDjQn/view/73930



EDUCACIÓN SECUNDARIA de PERSONAS ADULTAS a DISTANCIA

- ESPAD -

INFORMACIÓN

2.1-A
Curso 2015-16

• PRUEBAS PARCIALES

FECHAS	
PRIMER PARCIAL	SEGUNDO PARCIAL
X 13 de abril: Comunicación y Social J 14 de abril: Científico-Tecnológico	M 7 de junio: Comunicación y Social X 8 de junio: Científico-Tecnológico
Todas las pruebas se iniciarán a las 15:30 horas	

CONTENIDOS		
	PRIMER PARCIAL	SEGUNDO PARCIAL
Ámbito Científico-Tecnológico	Matemáticas III: Unidades 1, 2 y 3. Módulo: Las personas y la salud	Matemáticas III: Unidades 4 y 5 Módulo: Física en la vida cotidiana Módulo: Competencia digital II
Ámbito de la Comunicación	Módulo: Lengua III	Módulo: Análisis y comentario de los medios Módulo: Proyecto documental 2.1 Inglés III
Ámbito Social	Módulo: Actividades económicas	Módulo: Ciudadanía en el mundo global Módulo: Proyecto de ámbito 2.1

• PRUEBA EXTRAORDINARIA

FECHA	L 20 de junio (10:00 de la mañana)
CONTENIDOS	Servirá para recuperar aquellos contenidos no superados en las pruebas parciales

PROFESORADO

TUTORÍA: Elena Prieto Sánchez

Comunicación III-A: Juan Cifuentes Corujo

Matemáticas III-A: Francisco José Iníguez Causo

Naturales III-A: Inmaculada Cruz González

Sociales III-A: Elena Prieto Sánchez

PARA CONTACTAR CON TUS PROFESORES

Teléfonos: 985 15 60 39 / 985 38 04 52

Correo electrónico: eg_distancia@gmail.com

(NOTA: indicar el destinatario del correo electrónico en el asunto)



ANEXO II

2.1-A
Curso 2015-16

Calendario de tutorías

C : Tutoría COLECTIVA
I : Tutoría INDIVIDUAL
BB : Biblioteca
IF : Informática
LB : Laboratorio

Fecha	Comunicación III	Matemáticas III	Naturales III	Sociales III
FEBRERO				
Lun 22 - Febrero - 2016	C 19:00-20:30 Aula: B	I 10:45-11:30 Aula: B	I 10:00-10:45 Aula: B	C 18:00-18:45 Aula: B
Mar 23 - Febrero - 2016		C 18:15-19:00 Aula: B	C 19:00-19:45 Aula: B	I 09:30-10:15 Aula: B
Lun 26 - Febrero - 2016	I 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 29 - Febrero - 2016	I 19:00-20:30 Aula: B	C 10:45-11:30 Aula: B	C 10:00-10:45 Aula: B	I 18:00-18:45 Aula: B
MARZO				
Mar 1 - Marzo - 2016		I 18:15-19:00 Aula: B	I 19:00-19:45 Aula: B	C 09:30-10:15 Aula: B
Vie 4 - Marzo - 2016	C 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 7 - Marzo - 2016	C 19:00-20:30 Aula: B	I 10:45-11:30 Aula: B	I 10:00-10:45 Aula: B	C 18:00-18:45 Aula: B
Mar 8 - Marzo - 2016		C 18:15-19:00 Aula: B	C 19:00-19:45 Aula: B	I 09:30-10:15 Aula: B
Vie 11 - Marzo - 2016	I 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 14 - Marzo - 2016	I 19:00-20:30 Aula: B	C 10:45-11:30 Aula: B	C 10:00-10:45 Aula: B	I 18:00-18:45 Aula: B
Mar 15 - Marzo - 2016		I 18:15-19:00 Aula: B	I 19:00-19:45 Aula: B	C 09:30-10:15 Aula: B
Vie 18 - Marzo - 2016	C 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 21 - Marzo - 2016	C 19:00-20:30 Aula: B	I 10:45-11:30 Aula: B	I 10:00-10:45 Aula: B	C 18:00-18:45 Aula: B
Mar 22 - Marzo - 2016		C 18:15-19:00 Aula: B	C 19:00-19:45 Aula: B	I 09:30-10:15 Aula: B
ABRIL				
Lun 4 - Abril - 2016	C 18:00-20:30 Aula: B	I 10:45-11:30 Aula: B	I 10:00-10:45 Aula: B	C 18:00-18:45 Aula: B
Mar 5 - Abril - 2016		C 18:15-19:00 Aula: B	C 19:00-19:45 Aula: B	I 09:30-10:15 Aula: B
Vie 8 - Abril - 2016	I 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 11 - Abril - 2016	I 19:00-20:30 Aula: B	C 10:45-11:30 Aula: B	C 10:00-10:45 Aula: B	I 18:00-18:45 Aula: B
Mar 12 - Abril - 2016		I 18:15-19:00 Aula: B	I 19:00-19:45 Aula: B	C 09:30-10:15 Aula: B
<i>Primer parcial</i>				
ABRIL				
Vie 15 - Abril - 2016	C 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 16 - Abril - 2016	C 19:00-20:30 Aula: B	I 10:45-11:30 Aula: B	I 10:00-10:45 Aula: B	C 18:00-18:45 Aula: B
Mar 19 - Abril - 2016		C 18:15-19:00 Aula: B	C 19:00-19:45 Aula: B	I 09:30-10:15 Aula: B
Vie 22 - Abril - 2016	I 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 25 - Abril - 2016	I 19:00-20:30 Aula: B	C 10:45-11:30 Aula: B	C 10:00-10:45 Aula: B	I 18:00-18:45 Aula: B
Mar 26 - Abril - 2016		I 18:15-19:00 Aula: B	I 19:00-19:45 Aula: B	C 09:30-10:15 Aula: B
MAYO				
Mar 3 - Mayo - 2016		C 18:15-19:00 Aula: B	C 19:00-19:45 Aula: B	I 09:30-10:15 Aula: B
Vie 6 - Mayo - 2016	I 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 9 - Mayo - 2016	I 19:00-20:30 Aula: B	C 10:45-11:30 Aula: B	C 10:00-10:45 Aula: B	I 18:00-18:45 Aula: B
Mar 10 - Mayo - 2016		I 18:15-19:00 Aula: B	I 19:00-19:45 Aula: B	C 09:30-10:15 Aula: B
Vie 13 - Mayo - 2016	C 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 16 - Mayo - 2016	C 19:00-20:30 Aula: B	I 10:45-11:30 Aula: B	I 10:00-10:45 Aula: B	C 18:00-18:45 Aula: B
Mar 17 - Mayo - 2016		C 18:15-19:00 Aula: B	C 19:00-19:45 Aula: B	I 09:30-10:15 Aula: B
Vie 20 - Mayo - 2016	I 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 23 - Mayo - 2016	I 19:00-20:30 Aula: B	C 10:45-11:30 Aula: B	C 10:00-10:45 Aula: B	I 18:00-18:45 Aula: B
Mar 24 - Mayo - 2016		I 18:15-19:00 Aula: B	I 19:00-19:45 Aula: B	C 09:30-10:15 Aula: B
Vie 27 - Mayo - 2016	C 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 30 - Mayo - 2016	C 19:00-20:30 Aula: B	I 10:45-11:30 Aula: B	I 10:00-10:45 Aula: B	C 18:00-18:45 Aula: B
Mar 31 - Mayo - 2016		C 18:15-19:00 Aula: B	C 19:00-19:45 Aula: B	I 09:30-10:15 Aula: B
JUNIO				
Vie 3 - Junio - 2016	I 09:30-11:00 Aula: B			
Lun 6 - Junio - 2016	I 19:00-20:30 Aula: B	C 10:45-11:30 Aula: B	C 10:00-10:45 Aula: B	I 18:00-18:45 Aula: B
<i>Segundo parcial</i>				
JUNIO				
Vie 10 - Junio - 2016	I 09:30-11:00 Aula: B			
Vie 17 - Junio - 2016	I 09:30-11:00 Aula: B			
<i>P. Extraordinaria</i>				

- **Tutoría individual:** Es una atención personalizada al alumno con el objeto de resolver dudas concretas o aspectos que no han quedado suficientemente aclarados en las colectivas.

En el reverso de la Hoja de Información del nivel que cursas, vienen reflejadas las fechas, horarios y aulas de las mismas. La asistencia a las tutorías es absolutamente voluntaria y no se computa a efectos de evaluación.

- **¿Cuándo son los exámenes?**

Los *exámenes* o pruebas presenciales tendrán lugar en dos ocasiones a lo largo del cuatrimestre: un Primer parcial hacia la mitad y un Segundo parcial al final del cuatrimestre. Además, se realizará una Prueba extraordinaria en la que se podrán recuperar módulos pendientes.

Las fechas de las pruebas, así como los módulos o contenidos que se van a evaluar en cada uno de los parciales, los tienes en la Hoja de Información.

- **¿Qué es la plataforma?**

Se pueden trabajar una gran parte de los módulos en línea mediante la **Plataforma Digital Moodle** desde cualquier ordenador conectado a Internet. Puedes llegar a ella desde el enlace disponible en la página Web del centro (www.cepagijon.com) o directamente escribiendo en la barra de direcciones de tu navegador www.cepagijon.com/moodle.

Para ayudarte a acceder a la plataforma tienes a tu disposición el documento *Instrucciones para el acceso a la plataforma Moodle*.

- **¿Será muy difícil?**

Estudiar en la modalidad de *distancia* requiere un poco de organización y disciplina por parte del alumnado para evitar dejarlo todo para el último día. Te aconsejamos comenzar a estudiar cuanto antes con la vista puesta en los módulos que se evaluarán en el Primer parcial.

Siempre es recomendable asistir a las tutorías colectivas. Si te aparecen otras dificultades sobre asuntos puntuales, acude entonces a las tutorías individuales para resolverlas. La tutoría individual también podrá ser telefónica o a través de *email*.

- **¿Por dónde empiezo?**

En primer lugar, hazte con la Hoja de Información y consulta las fechas del Primer parcial y los contenidos del mismo. Podrás también planificar las tutorías. En segundo lugar, necesitarás hacerte con el material, concretamente de aquellos módulos en los que estés matriculado y que serán evaluados en el primer parcial. En tercer lugar, ...¡ya puedes empezar a estudiar!

- **¿Y si tengo alguna duda o problema?**

Siempre que necesites asesoramiento puedes contar con tu tutor o tutora. Su nombre aparece en la Hoja de Información. Además, tienes también la Jefatura de estudios de ESPAD a tu disposición. Puedes agilizar la comunicación utilizando nuestro correo electrónico: cg.distancia@gmail.com.

Te recordamos que el Centro dispone de un Departamento de Orientación que puede ser de especial utilidad para asesorar a quienes estén cursando el último nivel (2.2). Atenderá en el siguiente horario: lunes de 11 a 13h y miércoles de 18 a 20h.



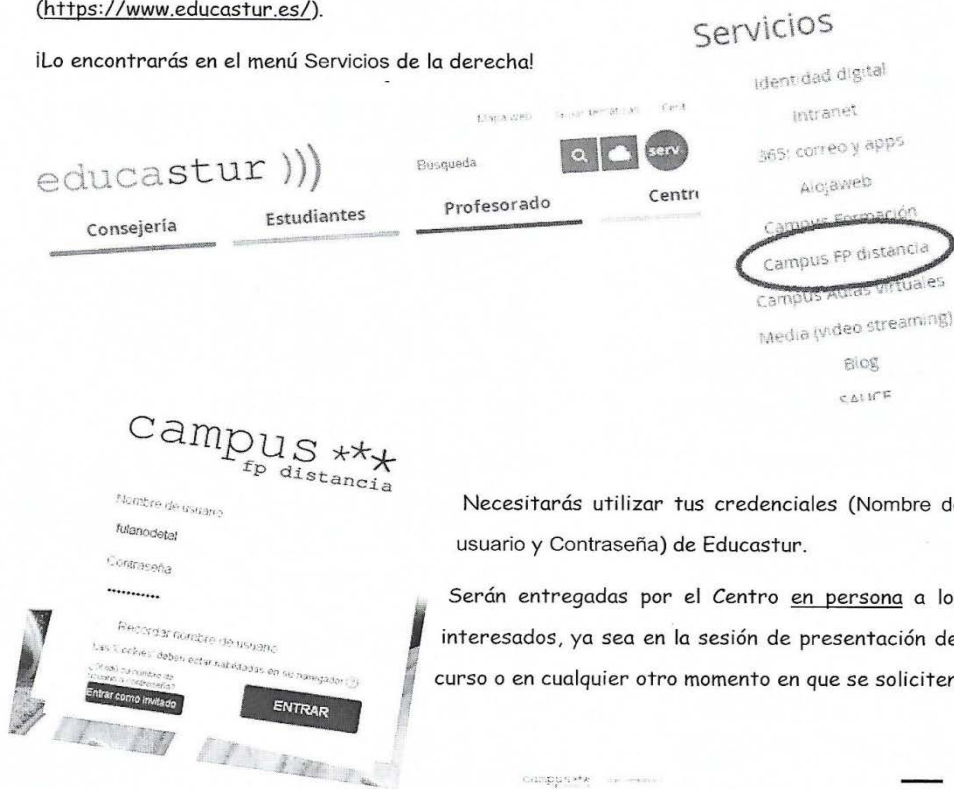
ANEXO IV



INSTRUCCIONES PARA EL ACCESO AL **CAMPUS FP distancia**

Puedes trabajar los módulos de la ESPAD desde cualquier ordenador conectado a Internet mediante el **Campus FP distancia** de Educastur (<https://www.educastur.es/>).

Lo encontrarás en el menú **Servicios** de la derecha!



Necesitarás utilizar tus credenciales (Nombre de usuario y Contraseña) de Educastur.

Serán entregadas por el Centro en persona a los interesados, ya sea en la sesión de presentación del curso o en cualquier otro momento en que se soliciten.

Al entrar en el **Campus FP distancia**, serás recibido por tu pantalla de inicio.

En la parte inferior verás:

Tutoría ESPaD CEPA Gijón

Haz clic encima.





Este enlace conduce al Menú de Tutoría de la Educación Secundaria de Personas Adultas a Distancia del CEPA Gijón, donde se concentra toda la información general



ϕ **Cabecera:** aquí se publicarán las novedades

ϕ **Guía de la ESPAD para el alumnado:** ¡Léela!

ϕ **Materiales:** enlace para la descarga

ϕ **Información práctica:** exámenes, tutorías, etc.

ϕ **Módulos:** ¡aquí están!

Desde el enlace a los módulos puedes navegar por el campus hasta llegar al módulo deseado.

No obstante, la primera vez que intentes acceder a él, necesitarás auto-matricularte, para lo cual el sistema te pedirá una Clave de matriculación.

La clave de matriculación para cada módulo te será proporcionada:

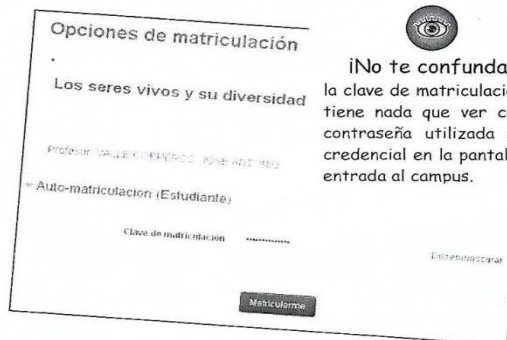
- > por el profesor correspondiente
- > en Jefatura de Estudios a Distancia

Solamente te la pedirá la primera vez que accedas a un módulo

iluego ya no será necesaria!

Una vez que introducida esta clave, se realiza la auto-matriculación y, de ahora en adelante, el módulo ya aparecerá en tu pantalla de inicio.

Dentro de cada módulo encontrarás materiales, actividades y propuestas diversas.



¡No te confundas!
la clave de matriculación no tiene nada que ver con la contraseña utilizada como credencial en la pantalla de entrada al campus.

EXPLORING DIFFERENT TECHNIQUES INCLUDING DIGITAL TOOLS FOR TEACHING SENIORS ADULTS

EXPLORATION DE DIFFÉRENTES TECHNIQUES, Y COMPRIS D'OUTILS NUMÉRIQUES POUR ENSEIGNER DES PERSONNES ÂGÉES

Anais Fernandez, E-Seniors, France

Piera Sciama, E-Seniors, France

ABSTRACT

This article explores first of all the specific learning needs of seniors from a social and physical point of view. Second of all, it details the role of new technologies in senior education and its associated challenges. It illustrates the benefits of using tailored techniques to teach seniors by the practical experience of two projects: one intended to adapt foreign language courses to senior needs the other intended to train senior teachers and keep them longer in employment through an online platform offering digital and communication skills courses. Finally, it concludes by offering advice and providing a reflexion on the future of senior adult education and on the use of digital tools.

Keywords – Seniors; Digital; Platform; Communication; Teachers

INTRODUCTION

With Europe's ageing population and the focus of its societies in promoting healthy and active ageing, lifelong learning and senior education is gaining more and more importance in social and educational policies.

It is important to state that seniors have specific learning needs related to the evolution of their physical and mental condition that occurs with ageing. Furthermore, we live in societies where ICT and digital tools are gaining more and more prominence and where seniors are usually confronted with the lack of knowledge of their use and benefits notably in their everyday lives. Taking into consideration the statements formulated above, it is necessary to address the question of how to adapt teaching to seniors' specific needs, how to introduce them to digital tools and how to use this tool as solutions to personalize seniors teaching?

This article explores first of all the specific learning needs of seniors from a social and physical point of view. Second of all, it details the role of new technologies in senior education and its associated challenges. It illustrates the benefits of using tailored techniques to teach seniors by the practical experience of two projects: one intended to adapt foreign language courses to senior needs the other intended to train senior teachers and keep them longer in employment through an online platform offering digital and communication skills courses. Finally, it concludes by offering advice and providing a reflexion on the future of senior adult education and on the use of digital tools.

CONCEPTUAL FRAMEWORK

ASSESSING SENIORS' SPECIFIC LEARNING NEEDS

Nowadays, teaching IT to seniors is crucial and more and more seniors are interesting in learning digital tools for their daily life. For paying taxes, for booking a train or a plane, or even talking with relatives, everything is done on the Internet through tools as computers or smartphones and tablets. Nevertheless, there are very few works on the methods of teaching ICT tools to seniors compared to children or youth that have been widely developed. It is important to have in mind that a senior is not learning for the same reasons as a child and that he/she doesn't have the same capabilities for learning due to the age brain.

In comparison with children that go to school by obligation and that are used to handle ICT tools, seniors are participating in classes by pleasure and also for answering a need of travelling and to be able to realize their administrative work online. Even if their motivation to learn is probably more important than young people, the capabilities for learning are not exactly the same. With age, older people can encounter age-related issues with their memory, progressive hearing loss or low vision. The mental abilities of people at that age need a special training simply because of the neurological changes in the brain of a person over the age of 50. This is why it is important to work on adapted tools with a layout and a screen sufficiently clear, a keyboard and letters bigger than normal. Besides, memorising in the period of adulthood could be harder than during the childhood as the brain is not used anymore to receive a lot of new information especially on a topic that is not usual for seniors as ICT tools.

In consequence, the teachers have to implement methods of learning tailored on seniors' capabilities with a pedagogical approach based on practical situations, and an individualized support. The repetition of lessons and content is for instance necessary for keeping in mind knowledge acquired during the class.

THE USE OF DIGITAL TOOLS AS FACILITATORS IN SENIORS' EDUCATION AND AS A DETERMINANT OF SOCIAL INCLUSION

Digital tools widen the range of teaching possibilities targeting seniors. They allow for the use of a variety of teaching methods in terms of support (power point, videos) and techniques (gamification, distance learning to complement face-to face interactions, personalisation of course content). Digital tools allow to provide more interactivity and even to adapt the teaching material to answer to eventual physical impairments among senior students (ie: increase the size of the font, use different colours, introduce or eliminate sound). But most of all, new technologies such as computers, the internet, smartphones and the GPS have sparked the emergence of new practices and activities in senior education. Digital treasure hunts can be used to stimulate walking, the knowledge of the city and culture, robots and distant learning platforms (including Massive Online Open Courses) can assist in language learning and other subjects and tablets allow to build up interactive quizzes and prevent memory loss through games played at an older age (memory game, sudoku). It should nevertheless be underlined that it is preferable to use blended-learning technique mixing online and face-to-face sessions that answer seniors' needs of socialisation.

Moreover, new technologies and digital tools have to be introduced cautiously as they induce a range of new challenges that have to be address. First of all, it is necessary to fight the fear and suspicion of the senior population towards new technologies and raise awareness about

their benefits. A survey realized in 2017 by the CREDOC¹ (French research center for study and observation of living conditions) highlights that more than 40% of the people aged over 70 years old have never learnt how to use new technologies. For that matter, the lack of knowledge and competences along with the perception that new technologies are expensive and the impression that they are not adapted to seniors are among the main obstacles preventing seniors to use ICTs and to learn more about digital tools. Second of all, it is essential to consider new technologies as a factor of social inclusion. In a Swiss study on the use of digital technology by seniors, 25% of those questioned said that they were afraid of social exclusion, if they did not use the Internet (Seifert and Schelling 2015).

Once these elements are taken into account, the benefits of digital literacy for seniors and active ageing have to be underlined. Indeed, the internet creates a true sense of community belonging and it can lessen the sense of isolation and depression notably through online support groups. It can also allow for contact with family and friends that live far away notably through tools such as skype and e-mails. Finally, it empowers ageing adults to take control of their own health notably through apps and tools allowing medication and health monitoring.

The main question addressed by this article is therefore: how to adapt teaching to seniors' specific needs, how to introduce them to digital tools and how to use this tool as solutions to personalize seniors teaching?

METHODOLOGY AND RESULTS

TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO SENIORS: THE EXAMPLE OF THE *IT IS EASY TO TEACH – IF YOU KNOW HOW* PROJECT

The project titled "*It is Easy to Teach – if you Know How*" was developed under the programme Erasmus + financed by the European Commission and gathered partners from France, Poland and Spain. It was created as a response to observed difficulties with choosing the appropriate methods to teach seniors and especially teaching foreign languages. Indeed, although research on children and youngsters education is widely disseminated, there are very few studies on the methods of teaching seniors (50+). Such methods should take into consideration the perceptive and learning capabilities of seniors and more generally neurological aspects related to age.

Thanks to the cooperation of three organisations experienced in educating seniors, the project succeeded in developing effective learning methods. More specifically it focused on language workshops which allow participants to be active learners, to validate constantly their skills and to practice. The language program was supported by videos, flashcards and pedagogical material. Moreover, it favoured different forms of communication between participants (e-mail, social media and Skype).

The innovation of the project was to introduce a complete methodology addressing the pedagogical needs of seniors. Indeed, it went beyond traditional methods such as books, manuals and notebooks. During the workshops, participants simulated real life situations with role play, games or ICT tools using theme-based modules such as travels, shopping, cooking or medical appointment. These modules were designed to allow students to work on specific vocabulary, phrases, presentations, short movies and photos concerning specific topics.

¹ https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/barometre_du_numerique-2017-271117.pdf

Through the observation of senior learning practices and the testing of new materials, the project resulted in the creation of ready scenarios and lesson plans that can be used by teachers during their language classes with seniors. Each lesson plan summarized the developed scenarios: objectives, methods and tools that have been used, the detailed structure of the course, outcomes, teachers' opinions and references.

Finally, more than 100 seniors in the three partner countries participated in the English courses and workshops organized all along the project. They acquired new English skills thanks to innovative methods and an enjoyable approach. Moreover, 9 lesson plans based on the scenarios developed have been implemented and we'll be re-used in the framework of the respective local activities.

SUPPORTING SENIOR TEACHERS ONLINE AND FOSTERING THE ACQUISITION OF DIGITAL AND SOCIAL COMPETENCES: THE EXAMPLE OF THE SKILLS-UP PROJECT

It was noted that the educational offer usually can't catch up with the speed of ICT development and is rapidly outdated. Consequently, the competences of some teacher can rapidly be outdated and senior teachers can face difficulties when it comes to technological novelties.

The Erasmus+ project "*Skills Up*" (Skilling up educators for today and tomorrow's labour market) was launched with the support from the European Commission in 2016. It is coordinated by an adult education centre in Lithuania and includes partners from Bulgaria, Cyprus, Sweden and France. The project consortium aims at providing sustainable lifelong learning opportunities for senior educators, teachers and trainers in the partner countries. The project stimulates lifelong learning by setting the example and demonstrating its benefits among the most influent learners: teachers themselves. Indeed, this category has to be constantly up to date and adapt to changing needs, tools and practices. The *Skills Up*'s main objective is retaining older teachers/trainers in employment through the provision of appropriate educational opportunities supported by innovative learning methods. An open multilingual collaborative platform was created in the framework of this project with both digital and soft skills courses that are available in English, Lithuanian, French, Swedish, Greek and Bulgarian languages. The platform comprises a set of lesson scenarios or lesson plans compiled in e-book available on the project's website. The first part of the course consists in introducing teacher to a range of digital skills and digital tools allowing them to vary and improve the design of their lessons and to be innovative. This includes finding course contents on dedicated websites, learning about copyright rules, using educational platforms, creating a blog and creating videos and digital audio content. The second part of the course consists in enhancing teachers' communication and soft skills including interpersonal communication, emotional intelligence, self-confidence, motivation, self-awareness, problem solving and self-knowledge.

Combined, the courses allow teachers to enhance their creativity, to be more innovative and to manage better their communication. In fine, it contributes to enhance chances of employability. In total, Skills-Up will form 100 teachers, trainers and adult educators.

TIPS FOR TRAINERS: HOW TO APPROACH SENIORS DURING ICT TRAINING

Accordingly, with E-Seniors' previous experiences in local and European projects, you can find below a list of recommendations for conducting ICT classes with seniors.

Evaluation of participants' ict level

An online questionnaire can be created in order to evaluate the group with questions regarding

the type of ICT tool they may have, the frequency of use, the activities done on this tool, the use of social networks etc.

Recruitment & size of the group

It would be good to have more or less the same ICT level between participants. The title/content of the course should be attractive and connected to their points of interest. The minimum level to attend the training should be made clear before participants can register themselves. Participants should be available for the whole training. The group should not exceed 10 participants with 2 trainers (ratio of 1 trainer for 5 participants). This allows providing a tailored training based on trainees' needs.

Teaching approach

The teaching approach should be individualized. For instance, if one of the participants is slower than the rest of the group, the trainer should focus on him/her and let the group test what was previously mentioned. Trainers, therefore, need to be patient and attentive. The training should be practically oriented and related to everyday life situations. Make sure to provide handouts in order to allow participants to train at home and practice their new knowledge. Make sure to be available for any question that might rise, participants should feel comfortable enough to ask you anything related to the training's content. Planning classes mind possible age related difficulties (memory, vision, hearing and mobility).

Equipment & exploitation systems

We recommend that participants bring their own material since users are accustomed to interact with their devices. But it is also important that the trainers provide devices to the participants who don't own any. We recommend that participants work on the same exploitation system in order to ensure the homogeneity of the training. In case a participant does not own yet an ICT tool, we advise that the trainer recommend Android/Windows since it is much more affordable.

Motivation & involvement of the participants

It would be a good idea to introduce former participants who have performed previous classes and now have a fair ICT level. Participants should know that they can become trainers themselves and teach to the group new skills they learnt. Give yourself the opportunity to organize special events in order to motivate your group. Create a community rather than a random group of co-learners. Make students feel that learning is just one of the natural ways of spending time together. Make sure that progress made by participants can be measurable. The trainer can provide a certification at the end of the whole training course.

Participants should have a dedicated document for sharing their opinions about the training at the end of each session asking them what they liked the most, the least and what they would like to improve.

CONCLUSION AND REFLEXION

This article answered a central question for today's modern societies: how to adapt teaching to seniors' specific needs, how to introduce them to digital tools and how to use these tools as solutions to personalize seniors teaching?

Senior motivation in learning new technology relate to leisure (traveling, communicating with grandchildren, planning trips) and obligations (answering administrative queries). Seniors' needs underlined in this article include socialization but also relate to memory loss and physical

impairment. Learning tools should therefore be practical, easy to understand and material should be accessible to people suffering from hearing or seeing impairments. Digital tools answer directly to these needs. Moreover, they can contribute to improve mobility, wellbeing and interactivity. Through the “Easy to teach if you know how” project we saw that digital tools are also central to language learning. Last but not least, through the “Skills Up” project we demonstrated how online platforms can contribute to improve teachers’ and trainers’ competences improving their employability and their value in the market.

Digital learning and digital tools have a variety of functionalities in our societies. Public policies addressing this matter are involving but they still act in silos and lack financing. In the future, it is important to overcome the silos between education, social inclusion and technology and to stimulate a bottom-up approach allowing for the creation of solutions in situ by users and teachers that are directly adapted to their perceived local needs.

REFERENCES

Baromètre du Numérique 2017, accessed at https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/barometre_du_numerique-2017-271117.pdf

Seifert, Alexander; Schelling, Hans Rudolf (2015). *Digitale Senioren. Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) durch Menschen ab 65 Jahren in der Schweiz im Jahr 2015*

Skills Up – Skilling Up Educators for Today’s and Tomorrow Labor Market, accessed at www.skillsup4educator.eu/

NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO MEIO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS ADULTOS

NEW TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION AS A MEANS OF INCLUSION OF DEAF ADULT STUDENTS

Regiane Cristina de Oliveira Morais, Universidade de Taubaté – UNITAU

Suelene Regina Donola Mendonça, Universidade de Taubaté – UNITAU

Juliana Marcondes Bussolotti, Universidade de Taubaté – UNITAU

RESUMO

Buscou-se investigar quais as tecnologias da informação e comunicação digitais mais utilizadas por um grupo de alunos(as) surdos(as) adultos(as) e para que fins este grupo as utilizava bem como verificar se elas contribuíram para a sua inclusão escolar e social. A investigação teve por objetivo compreender como o uso das redes sociais e aplicativos de interação propiciavam a inserção sócio comunicativa desses sujeitos. Foram entrevistados 54 alunos(as) surdos(as) de uma rede municipal. Tratou-se de pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, do tipo exploratório. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados da pesquisa um questionário com questões fechadas e abertas. Constatou-se que houve melhora na comunicação dos surdos com outros surdos, com ouvintes, familiares, professores, amigos e até com colegas de trabalho, pois a utilização dos aplicativos e redes sociais ampliou e diversificou as formas de comunicação, de interação social e de aprendizagem.

Palavras-chave – Inclusão social e escolar; Surdos; Redes sociais; Aplicativos

309

ABSTRACT

We sought to investigate which digital information and communication technologies are most used by a group of adult deaf students, and for what purpose they used them as well as to verify if they collaborated for the social and scholar inclusion of these students. We aimed to understand how the use of social networks and applications of interaction propitiated the social-communicative insertion of these subjects. We interviewed 54 deaf students from a municipal network. This was a qualitative and quantitative research of the exploratory type. A questionnaire with closed and open questions was used as instrument of data collection of the research. It was found that there was improvement in the communication of the deaf with other deaf people, with listeners, family members, teachers, friends and even with work colleagues, since the use of the applications and social networks expanded and diversified the forms of communication, social interaction and learning.

Keywords – Social and school inclusion; Deaf people; Social networks; ICT

INTRODUÇÃO

Um dos principais obstáculos que o surdo encontra é a interação com a sociedade. O diálogo e a comunicação com surdos tem se intensificado com a utilização da tecnologia de informação na busca pela inclusão digital. Segundo Stumpf (2010), em especial o computador e os celulares e

demais aplicativos trouxeram novas possibilidades de comunicação e acessibilidade aos surdos. Se, para os ouvintes, as tecnologias de comunicação criaram mudanças e novas perspectivas que levaram a modificações profundas nos usos e costumes para toda a sociedade, para os surdos, essas mudanças foram ainda mais significativas, permitindo-lhes que se comuniquem com outros surdos e até mesmo com os ouvintes, além das potencialidades para desenvolver atividades em seus ambientes escolares e de trabalho. Mostrou-lhes uma nova realidade, uma vez que as tecnologias revelam para o surdo uma nova forma de comunicação e de aprendizado, possibilitando um aumento da sua capacidade e da sua competência em comunicar-se.

Por meio das redes sociais e aplicativos tais como *Facebook*, *WhatsApp* e *Twitter* foi possibilitado aos surdos aprimorar a escrita em português, fazendo uso social da linguagem escrita incorporada à necessidade comunicativa.

Dessa forma, a popularização da internet apresenta o desafio de um paradigma centrado no respeito pelas diferenças e no desenvolvimento das potencialidades de todas as pessoas.

REVISÃO DA LITERATURA

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) tem o papel principal de dar suporte ao aprendizado, ampliando o alcance e acelerando a velocidade de troca do conhecimento, estabelecendo-se como ferramenta estratégica na interação entre as pessoas, os grupos sociais e as formas de organização da informação e do saber na sociedade contemporânea.

Pierre Lévy (1999) aborda o surgimento do novo universal, da comunicação rápida, tendo como ferramenta as novas tecnologias, num espaço diferente, que não é físico, mas que existe e já está incorporado na vida cotidiana da maioria das pessoas na sociedade digital, o novo espaço de comunicação e interação interpessoal que ele nos mostra é o ciberespaço.

O termo “ciberespaço” especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999, p. 17).

Existe a possibilidade de se estabelecer e criar uma inteligência coletiva, por meio da troca de informações e de saberes no espaço virtual, no ciberespaço, e isso modifica as formas de interação interpessoal, com o uso das redes sociais e de aplicativos de interação, na internet, ou seja, o advento da interação a distância na Rede Mundial de Computadores pode ter transformado definitivamente a relação entre as pessoas (Lévy, 1999).

Na sociedade atual, o ciberespaço e a interação interpessoal mediada pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação tornaram-se uma realidade no cotidiano dos cidadãos. Desse modo, a relação entre tempo e espaço, o diálogo presencial ou virtual, o modo de conversar e interagir com as pessoas presencialmente e, principalmente, no mundo virtual, foi alterado devido à possibilidade de navegar na Internet, o que provocou mudanças significativas nas relações humanas. Segundo Mil (2014), as TDIC modificaram o como e o quando as pessoas se relacionam, pois:

Instala-se uma cultura “do acesso” e “do aqui-agora”, que tem suas bases na flexibilidade e fluidez dos espaços-tempo da cibercultura. A instantaneidade parece ser mais valorizada

do que a maturidade, a tradição ou o planejamento. Jamais outra tecnologia possibilitou tamanha flexibilidade nos tempos e espaços de convivência (trabalho, lazer, estudos etc.) como a internet e essa potencial flexibilidade também constituem elementos de sedução para a incorporação das TDIC nas atividades em geral (Mil, 2014, p. 103).

No mundo globalizado em que vivemos hoje, onde o acesso à informação é fácil para todas as pessoas que têm facilidade para acessar a internet, há diversos meios de comunicação em massa. O indivíduo surdo também está imerso neste universo, pois o advento da vida globalizada, que encurtou distâncias e facilitou a comunicação em tempo real, não faz acepção de pessoas.

“O ciberespaço não compreende apenas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por seres estranhos, meio texto meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas” (Lévy, 1999 p. 41). Atualmente, as pessoas fazem uso das redes sociais digitais, e tais recursos tecnológicos caracterizam-se por “facilitar o processo de comunicação entre as pessoas, possibilitando um alargamento nas relações, mediante as diferenças socioculturais” (Bento, 2016, p.46).

Para Stumpf (2010), o computador oferece a oportunidade de o sujeito surdo adentrar num espaço de troca de informações, de ter a chance de visualizar conhecimentos com maior facilidade. Assim, por meio da interação com outras pessoas e o compartilhamento desses saberes estimula-se o desenvolvimento da cooperação, a criatividade e principalmente a socialização através do uso das novas tecnologias da informação e comunicação digitais.

No caso dos surdos, percebe-se, ao se fazer uma breve leitura de pesquisas bibliográficas sobre o assunto, que os saberes e as tecnologias utilizadas na sua educação caracterizam-se como tecnologias assistivas. A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de caráter interdisciplinar, que engloba metodologias, recursos, produtos, estratégias e práticas que têm como foco promover a funcionalidade relativa à participação e à atividade de pessoas com deficiência, incapacitadas ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

Na atualidade, já existem aplicativos disponíveis, de forma gratuita, à disposição dos alunos surdos, tais como programas tradutores de Libras, o *Hand Talk*, e o *Pro Deaf*, que ajudam os surdos a se comunicarem através de um tradutor virtual, um avatar que sinaliza em Libras os termos ou frases indicadas em Língua Portuguesa.

Nesses aplicativos, o surdo tem a oportunidade de compreender a língua através de uma tradução totalmente eletrônica e tecnológica. Esses aplicativos de interação podem ser utilizados como tecnologia assistiva em apoio à comunicação dos surdos com as demais pessoas.

METODOLOGIA

A realização da pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa, conforme nos ressalta Trivinos (1987), pois é uma pesquisa que buscou investigar e estudar os fatos da prática social de um grupo de indivíduos surdos.

TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, cuja definição está relacionada ao seu intuito de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p.27).

Igualmente, o escopo deste trabalho baseou-se em investigar um tema explorado de forma insuficiente até ao momento, pois apesar de permitir refletir sobre um problema que ocorre na sociedade brasileira, a saber, a dificuldade de comunicação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, essas são relações pouco estudadas em pesquisas anteriores.

A análise textual proposta nesta pesquisa consistiu, também, na análise de material sinalizado em Libras transcrito para Língua Portuguesa das entrevistas realizadas por meio de *software Iramuteq*, apoiando a pesquisa qualitativa com os resultados quantitativos produzidos pelo programa.

O *software Iramuteq* apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Além disso, sua interface é simples e facilmente compreensível e, sobretudo, o seu acesso é gratuito e é do tipo *open source*. Por essas características, acredita-se que este *software* possa trazer muitas contribuições ao campo de estudo das ciências humanas e sociais, em diversos países do mundo, e em especial nos de Língua Portuguesa (Camargo e Justo, 2013, p. 516).

Na primeira fase de entrega dos questionários, 54 surdos responderam, sendo que na segunda fase da pesquisa participaram 17 surdos, selecionados entre estes 54 estudantes. Os 17 colaboradores surdos que responderam à entrevista semiestruturada foram escolhidos de acordo com os critérios de uso diário das redes sociais e aplicativos, também conforme o tempo de permanência de no mínimo 5 a 6 horas, tendo acesso à internet, às redes sociais e aplicativos de interação.

Desses 54 participantes da primeira etapa da pesquisa, 31 frequentavam a sala de recursos em atendimentos educacionais especializados no ano de 2016 e, os demais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em regime de suplência do Ensino Médio.

RESULTADOS

Como primeiros resultados pode-se constatar que dos 54 sujeitos surdos respondentes ao questionário, a maioria destes apresenta defasagem idade série com idade maior que 25 anos no ensino médio ou concluintes depois de 2016. Segundo Mendonça (2007, p. 26), “a escola continua seletiva ao permanecer com o currículo fechado, desconsiderando o acesso, permanência e ascensão de jovens com realidades, cultura e perspectivas de futuro diferentes, não se modificando, entretanto, para atender esta diversidade”.

A totalidade dos participantes da pesquisa tem acesso à Internet, valendo-se de telefones móveis (celulares, *Smarthphones* e *Iphones*) para entrar em redes sociais, ou seja, um aparelho portátil que facilita o acesso às redes sociais em qualquer local ou momento do dia e, destes, cerca de 17 surdos também acessam as redes sociais por meio de *notebooks*. Somente 4 surdos têm computador, usando-o para navegar na *Internet*. Isto nos leva a refletir que o acesso à *Internet* e às redes sociais faz parte do seu cotidiano. Dentre as redes sociais mais utilizadas estão o *Facebook* e *Whatsapp*. O *Youtube*, *Imo* e *e-mail* são utilizados com a mesma intensidade. O quadro 1 demonstra a frequência de uso pelos surdos em suas tarefas diárias.

Quadro 1: Redes sociais e aplicativos mais utilizados pelos surdos.

Nomes de redes sociais e aplicativos de interação	Quantidade de surdos que utilizam estas redes sociais e aplicativos de interação	Frequência de acesso
Facebook	15	Todos os dias
WhatsApp	15	Todos os dias
Youtube	11	Todos os dias
Imo	10	Todos os dias
E-mail	10	Todos os dias
Instagram	7	Todos os dias
Hand Talk	4	Todos os dias
Twiter	2	Todos os dias

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras da pesquisa, 2018.

Os resultados obtidos com as entrevistas aos 17 surdos que utilizam constantemente as redes sociais e aplicativos de comunicação resultou em detalhamento sobre o uso das TIDCs: os participantes utilizam as redes sociais e aplicativos de interação para os seguintes fins: procurar trabalho, se comunicar com os familiares, com amigos surdos ou ouvintes, para ter acesso a informações e notícias.

Todos afirmaram utilizar as redes sociais para conversar com os amigos surdos e 13 destes indicaram que também utilizam para conversar com suas famílias, o que demonstra o objetivo de socializar-se por meio das redes sociais e aplicativos de interação e se constata nos discursos dos participantes.

CONCLUSÕES / REFLEXÕES FINAIS

Houve a possibilidade de se verificar que o uso das redes sociais e aplicativos de interação também podem auxiliar as pessoas surdas a perceber a função social da escrita da língua portuguesa, como segunda língua, nas entrevistas semiestruturadas. Pois nos meios de comunicação digital os sujeitos da pesquisa conseguiram expressar seus pensamentos, anseios e ideias em textos digitados nas mensagens instantâneas como informaram os participantes desta pesquisa.

E, no contexto atual, lócus do mundo virtual, da interação entre os indivíduos mediada por computadores e redes sociais digitais, propiciou a inclusão social das pessoas com deficiência, por conta do espaço virtual e das comunidades existentes na *web*, como espaço de discussões livres de discriminação.

Outros aspectos importantes que foram pesquisados e ajudam a compor a literatura desta pesquisa são a história da educação dos surdos, a sua cultura e identidade, como todo este legado construído ao longo do tempo pode corroborar para a inclusão social e potencializar a sua comunicação nos dias atuais.

Deste modo, pretendeu-se contribuir com a transformação nas atitudes, no olhar das pessoas ditas típicas, dos ouvintes, sobre os surdos, assim procurou-se colaborar com um olhar voltado

para as possibilidades, habilidades e competências destes sujeitos, sem manter o foco naquilo que os estigmatiza e os pode diferenciar dos demais, neste caso a falta de audição.

Por conseguinte, as novas tecnologias utilizadas hoje por todos podem representar uma ponte interessante e eficaz entre o mundo do surdo e do ouvinte, podendo cumprir um papel de intermediação importante para que a verdadeira inclusão social aconteça!

REFERÊNCIAS

Bento, M. C. M. (2016). *Ambientes virtuais de aprendizagem Institucionais e não Institucionais: estudo de caso com professores de uma instituição de ensino superior salesiana*. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica

Estatuto da Pessoa com Deficiência. (2015) Brasília: Senado Brasileiro. Retirado de: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas

Lévy, P. (1999). *Cyberculture*. Tradução por Carlos Irineu da Costa: Ciberultura. São Paulo: EDITORA 34

Mill, D. et al. (2014). Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 97-126

Mendonça, S. R. D. (2007). *Trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC

Stumpf, M. R. (2010). *Educação de Surdos e Novas Tecnologias*. Florianópolis: UFSC

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas

INOVAÇÃO APOIADA POR TECNOLOGIAS INTELIGENTES: O ECOSISTEMA DOS AMBIENTES DE INOVAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – BRASIL

INNOVATION SUPPORTED BY INTELLIGENT TECHNOLOGIES: THE ECOSYSTEM OF INNOVATION ENVIRONMENTS OF THE STATE OF SÃO PAULO – BRAZIL

Marcos Luiz Mucheroni, Universidade de São Paulo

Elvis Fusco, Universidade de São Paulo

RESUMO:

O sucesso em políticas de inovação no que se refere a tecnologias inteligentes (uso de BigData, agentes inteligentes e ontologias) converge a duas preocupações de Klaus Schwab sobre o trabalho: “consiste na extensão que a inovação tecnológica é adotada pela sociedade” que traz duas novas exigências, que são “os níveis exigidos de liderança [...] são baixos quando contrastados com a necessidade, em resposta a quarta revolução industrial” e, “o mundo carece de uma narrativa coerente, positiva e comum que descreva as oportunidades e os desafios da quarta revolução industrial”. É preciso, neste contexto, pensar em jovens e adultos com pouca capacitação.

É usado e aplicado o conceito Ecossistema de Inovação em atores do Estado de São Paulo, Brasil usando a Web Semântica, ontologias e agentes inteligentes. Uma ontologia, a InovaOnto, coleta dados persistentes no InovaData, e este por agentes sobre atores de inovação do Estado de São Paulo.

Palavras-chave – Ecossistema de inovação; Agentes inteligentes; Web semântica

315

ABSTRACT

Success in innovation policies with respect to intelligent technologies (use of BigData, intelligent agents and ontologies) converge to two concerns of Klaus Schwab about work: “consists in the extent to which technological innovation is adopted by society”, which brings two new requirements, which are “the required levels of leadership ... are low when contrasted with necessity in response to the fourth industrial revolution” and, “the world lacks a coherent, positive, and common narrative describing the opportunities and challenges of the fourth industrial revolution”. It is necessary, in this context, to think about young people and adults with little training.

The concept of Ecosystem of Innovation is used and applied in actors of the State of São Paulo, Brazil, using the Semantic Web, ontologies and intelligent agents. An ontology, the InovaOnto, is the collection of persistent data in the InovaData and this by agents on innovation actors of the State of São Paulo.

Keywords – Innovation ecosystem; Intelligent agents; Semantic web

INTRODUÇÃO

O que vem sendo chamado de tecnologias inteligentes inclui, além de artefatos que operam em alguma forma autônoma, destinados a um uso adequado destas tecnologias num ambiente social: casas inteligentes, plantas industriais inteligentes, agentes inteligentes, cidades inteligentes.

Isto deve ser feito com especial rigor e sentido no uso em ambientes produtivos, indo de servidores, aos modernos data centers que sincronizam desde o comércio, estoque e vendas, como as plantas industriais onde são produzidos diversos consumos relacionados à tecnologia, incluindo embalagem, envio com logística de entrega de produtos e o processamento de um volume de informações que os sincroniza e organiza.

A ideia que a tecnologia pode causar estagnação e até mesmo um maior desequilíbrio social não só não é verdadeira, como é justamente o contrário, o esforço de socializar e coletivizar processos produtivos estão relacionados a nova maneira de trabalhar e produzir conhecimento: o uso da capacidade produtiva de milhões de pessoas que estão fora do processo produtivo e também do educacional; é neste sentido que este trabalho foi apresentado no contexto deste evento, a ocupação e capacitação de certa camada da sociedade fora deste processo, diria fora destas redes.

Este trabalho procura demonstrar que há um novo paradigma na operacionalização da inovação, representado por ecossistemas de inovação, que já se encontram em alguns locais, contribuindo para o desenvolvimento e uso de inovações dentro de ambientes isolados ou menos “prioritários” da sociedade, e que podem fazer uso de tecnologias inteligentes para o processo de inclusão.

Em vários casos onde foi aplicada a ligação entre o sistema produtivo, a inovação em atividades e serviços já oferecidos, mas com a inclusão de tecnologias de inovação, resultou no desenvolvimento de um novo paradigma que foi chamado de “ecossistema de inovação”.

Trata-se de entender que o processo produtivo envolve muitas vezes aspectos de aglomeração fruto das revoluções industriais anteriores, as grandes industriais, por exemplo, criaram cidades e até grandes metrópoles, mas talvez o processo deva ser analisado agora como um ecossistema que a tecnologia justamente vem viabilizar como modelo, uma descentralização.

A quarta revolução industrial, como alerta Klaus Schwab (2016), fundador do Fórum Mundial, está trazendo demandas novas onde a capacitação é um aspecto relevante e os estudos dos ecossistemas de inovação apontam tanto para as demandas quanto para as necessidades destes ambientes produtivos.

A literatura tanto da competição como da colaboração entre empresas que se situam em determinada parcela do mercado ganha novas interpretações se olhar não mais para sistemas predadores e monopolistas, mas para ecossistemas vivos, tal como os organismos biológicos e sociais saudáveis: empresas solidárias, economia criativa e outros modelos que surgiram atualmente.

Elinor Ostrom, primeira mulher prêmio Nobel da Literatura, salientou que não é verdadeira a tese da “Tragédia dos Bens Comuns” (*Tragedy of Commons*), segundo a qual o ser humano está condenado a lutar por causa da escassez dos bens, a ganhadora do prêmio Nobel em 2009 provou que isto é falso.

A nossa contribuição ao problema está em emprestar uma tecnologia de ponta da informação para tratar estes problemas, a saber, uso da Web Semântica, Agentes inteligentes e Ontologias.

OS CONCEITOS DE ECOSISTEMAS, AGENTES INTELIGENTES E ONTOLOGIAS

A introdução que fizemos da ideia de ecossistema agora precisa estar mais dirigida a ambientes produtivos e políticas públicas para que isto se torne realidade e coloque a mão de obra

disponível, entre elas os idosos, num ambiente produtivo, com inovação.

Deborah J. Jackson (2011) desenvolve a ideia de sistemas de inovação comparando-a ao sistema biológico, não só porque ele representa um modelo estável, mas principalmente porque dele decorre todo um processo da vida, pergunta em seu relatório: “No sistema biológico, o estado de equilíbrio é descrito modelando a dinâmica de energia das operações do ecossistema?”

Em sua resposta, explica o problema presa-predador supondo que este seja o comportamento geral do sistema. Neste contexto, analisa a energia que é transferida de um sistema para outro, plantas morrem e ao se decomporem têm sua energia transferida ao solo, mas um ecossistema assim só pode ser considerado como um todo, nunca de forma fragmentada onde erros ocorrem.

De um modo diferente, um ecossistema de inovação modela as dinâmicas econômicas, e não energéticas, as complexas relações que são formadas entre atores ou entidades cujo objetivo funcional é permitir o desenvolvimento tecnológico e a inovação, não excluem recursos e o homem.

Assim, os atores devem incluir tanto os recursos materiais (fundos, equipamentos, instalações, etc.) como o capital humano (trabalhadores, estudantes, corpo docente, funcionários, pesquisadores da indústria, representantes da indústria, etc.) que compõem as entidades institucionais que participem de um programa de inovação, em colaboração.

A autora desenvolve as duas maneiras de aumentar a produção econômica dentro de determinada economia: (i) aumentar o número do processo produtivo, ou (ii) pensar em novas maneiras de obter mais resultados com o mesmo número de entradas. A segunda é, em essência, o que é amplamente entendido como inovação por Schumpeter, que é definido como: “A introdução de produtos novos ou significativamente melhorados (bens ou serviços), processos, métodos e técnicas de marketing em práticas comerciais internas ou no mercado”.

Assim, nesta lógica, a inovação é acreditada como sendo uma fonte fundamental de geração de riqueza significativa dentro de uma economia. Isto não nega o problema social que mais riqueza nem sempre significa mais distribuição de riqueza, mas indica a possibilidade de fazê-lo, um sistema falido não tem o que distribuir, pedirá apenas mais sacrifícios aos já explorados. Como romper esta lógica da concentração: nossa resposta é a inclusão de mais pessoas no ecossistema, com mais possibilidades de colaboração.

Para esta resposta é proposta a reflexão de uma arquitetura de um ecossistema de colaboração, onde os agentes econômicos são identificados no ambiente em função de suas demandas e oferecendo suas capacidades, em que se encontre um déficit de capacidades e propõe que o sistema educacional que atue em socorro.

Agentes Inteligentes, após um longo processo de evolução, estão ligados atualmente à ideia de busca e disponibilização de informação dentro de ambientes informacionais abertos ou semi-abertos, identificando atores em uma rede em que semi-abertos são usados com a ideia de permissão em sistemas privados.

A ideia de Web Semântica é subjacente a este ambiente porque ele supõe uma Web de alguma forma estruturada ou semi-estruturada, termo utilizado para Big Data e que uma vez tratados e organizados produzem um sistema de Informação, no nosso caso, ligado ao ecossistema de inovação.

Uma ontologia, no sentido dado para sistemas digitais, são formas de construção de conhecimento de modo compartilhado, fundamento compatível com a ideia de ecossistema

de inovação. Neste sistema o processo de construção do conhecimento é coletivo, por isto a definição de Guarino (1998) de ontologia como “uma conceptualização compartilhada do conhecimento”, onde este se diferencia da Ontologia filosófica por esta ser uma ontologia digital, e refere-se a um artefato. Filosofia a parte, isto demandaria um estudo mais aprofundado, tais como relação todo e parte, tipos e instanciação e unidade, usada aqui, ontologia é uma forma de representação do conhecimento, tendo um relacionamento direto com a grande área da Inteligência Artificial e, portanto, com os agentes inteligentes.

A partir dos anos 2000, o termo manteve sua presença no contexto do conjunto de tecnologias que se convencionou rotular de “Web Semântica”, uma Web com significação, onde os dados possam estar organizados como informação relevante. Web Semântica é assim, em última instância, não apenas uma Web com informação que tenha significação, mas principalmente com relevância, entendida aqui uma evolução da própria Web Semântica através dos dados ligados (*linked data*).

Aplicando o conjunto destes conceitos ao ecossistema dos ambientes de inovação do Estado de São Paulo no Brasil como Parque Científicos e Tecnológicos, Centros de Inovação Tecnológica e Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica (Fusco & Mucheroni, 2017), para eles foi feito um ambiente para gerar dados e conectar esses diversos ambientes de inovação.

METODOLOGIA DO ECOSISTEMA DE INOVAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – BRASIL

O cenário da inovação é composto pelos atores que disponibilizam e consomem informações dinâmicas e heterogêneas que demandam a utilização de tecnologias computacionais, informacionais e semânticas, para dar conta das demandas de uso dos usuários da inovação, atores de inovação, educação e estado.

A ARQUITETURA DO SISTEMA PROPOSTO

Todo o ambiente integrado é descrito na figura.

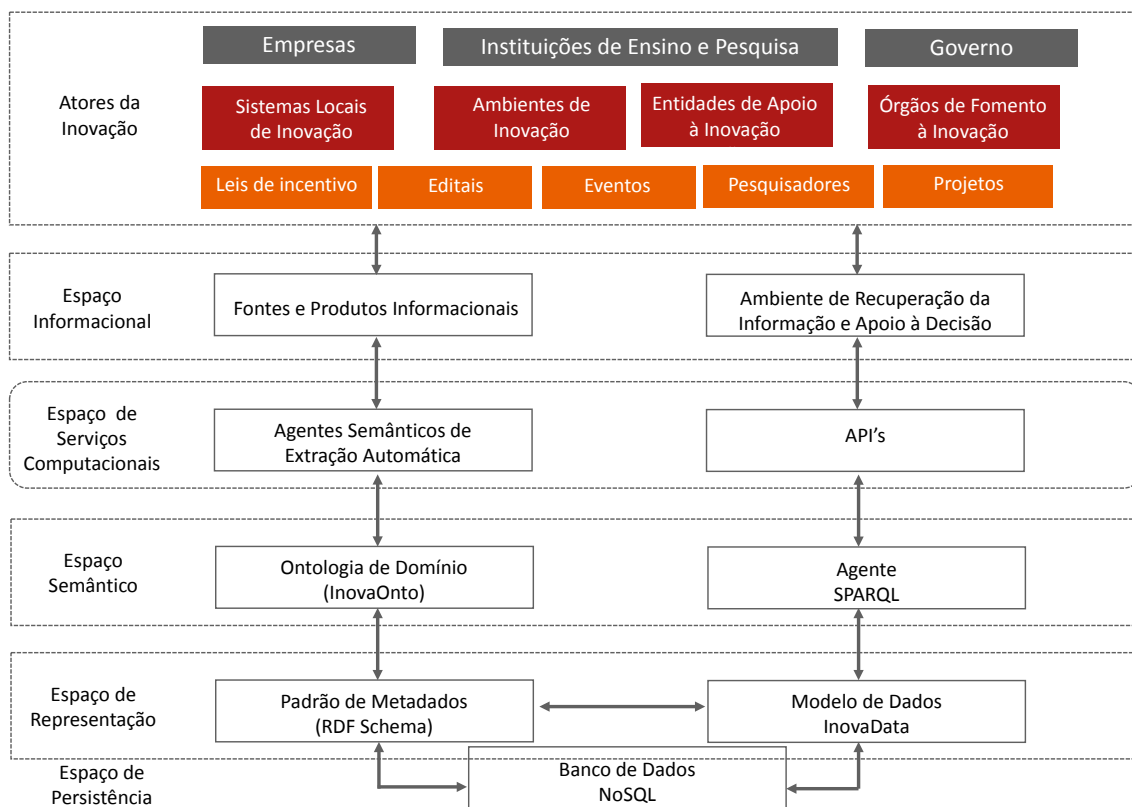


Figura 1: Arquitetura do Ecosistema Paulista de Inovação – elaborado pelos autores.

A arquitetura proposta considera a premissa da colaboração dos principais atores nos processos da disponibilização da informação para suportar todo o fluxo informacional no qual esta arquitetura se baseia.

FERRAMENTAS E TECNOLOGIAS USADAS PARA A PROGRAMAÇÃO DA PLATAFORMA

Foi construída utilizando tecnologias computacionais como a plataforma Java para desenvolvimento de aplicações que programam conceitos da Web Semântica, em conjunto com a ontologia InovaOnto proposta por meio de tecnologias semânticas como RDF, RDF Schema e OWL e agentes inteligentes de extração de dados das fontes informacionais dos atores de inovação no Estado de São Paulo.

Baseado nesta arquitetura, várias implementações têm sido desenvolvidas e utilizadas para representar o conhecimento gerado pela articulação entre os atores de inovação em apoio a ações de fomento e incentivo à inovação nas organizações que fazem parte do ecossistema.

As tecnologias usadas para o desenvolvimento, utilizando linguagem Java, foram o SOA (Service-Oriented Architecture), API (Application Programming Interface) e foram desenvolvidas interfaces para aplicação de RDF, como auxílio do Framework Jena, e usadas as bibliotecas de software JSoup, aplicada a dados semiestructuras na coleta de informações na Web.

Os dados ligados (*linked data*) foram implementados com o Framework Jena.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

O objetivo, em especial no contexto brasileiro, é o de atenção da sociedade à importância do empreendedorismo e da inovação e ampliar a articulação entre estes num ecossistema.

O projeto inicial já foi atingido, ao construir uma Arquitetura Informacional do Ecossistema Paulista de Inovação, em fase final de elaboração, mas já em aplicação para as organizações de desenvolvimento ligadas ao projeto inicial.

Validou-se o sistema: robôs de extração com uso da biblioteca Java JSoup, aplicados aos dados semiestruturados na Web. A próxima fase é a integração com outros ambientes que permitam maior colaboração e expansão da rede.

O conceito de linked data que usa as triplas RDF, mostrou-se satisfatório auxiliando a implementação de Ontologias no Framework Jena da linguagem Java.

REFERÊNCIAS

Berners-Lee, T., Hender, J. & Lassila, O. (2001) The Semantic Web: A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities. *Scientific American: Feature Article*

Fusco, E. & Mucheroni, M. L. (2017) A inovação nas Organizações Apoiada pela inteligência Competitiva em Ambientes de Big Data. *Colloquium socialis. Ciência da Informação*, 338-343

Gruber, T. R., Oberle, D. & Staab, S. (1998). What Is an Ontology. In: *Handbook on Ontologies*, 2nd. Edition (p. 1-17). Heidelberg: Springer Verlag

Guarino, N. (1998). Formal ontology in information systems. In *Proceedings of FOIS'98* (p. 3-15). Trento, Italy: IOSPress

Jackson, D. J. (2011). What is Innovation Ecosystem? *Report. Engineering Research Centers*, National Science Foundation, Arlington, VA

Ostrom, E. (1990) GOVERNING THE COMMONS. The evolution of institutions for collective action. UK: Cambridge University Press

Schwab, K. (2016). *A quarta revolução industrial*. São Paulo: Edipro

O ESTILO DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AS REDES SOCIAIS: O PERFIL E O DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

THE STYLE OF USE OF THE VIRTUAL SPACE, TEACHING STRATEGIES AND SOCIAL NETWORKS: THE PROFILE AND THE SPEECH OF TEACHERS IN INITIAL TRAINING

Adriana Aparecida de Lima Terçariol, Universidade Nove de Julho
Daniela Melaré Vieira Barros, Universidade Aberta

RESUMO

Este estudo consistiu em verificar o estilo de uso de espaços virtuais de estudantes de Pedagogia e as suas percepções em relação ao uso das redes sociais como espaços formativos. Trata-se de uma investigação desenvolvida no Programa de Pós-Doutorado vinculado à Universidade Aberta – Lisboa/Portugal, Departamento de Educação e Educação a Distância. Foram sujeitos desta pesquisa os alunos do curso de Pedagogia vinculado a uma instituição de ensino superior da rede privada do Estado de São Paulo / Brasil. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário, criado no Google Form para identificar os estilos de uso do espaço virtual (Barros, 2009). Esse questionário foi constituído por questões fechadas e abertas. Os resultados mostraram que, dos cinco grupos que participaram desta coleta, três apresentaram, de forma significativa, a predominância dos estilos A e B, isto é, um destaque para o uso participativo no espaço virtual, incluindo a realização de diversas buscas e pesquisas. Os dados apontaram ainda que as redes sociais já estão presentes no contexto de futuros educadores, especialmente o Facebook e o WhatsApp. Concluiu-se assim que a identificação prévia dos estilos de uso do espaço virtual no âmbito dos cursos direcionados à formação inicial de professores se torna de extrema relevância, considerando a necessidade de serem criadas estratégias diferenciadas que incentivem e propiciem o letramento digital desses futuros educadores.

Palavras-chave – Redes sociais; Formação inicial de professores; Estilos de uso do espaço virtual

ABSTRACT

This study consisted in verifying the style of use of the virtual space of Pedagogy students and their perceptions regarding the use of social networks as formative spaces. It is an investigation developed in the Post-Doctoral Program linked to the Open University - Lisbon / Portugal, Department of Education and Distance Education. The subjects of this research were the students of Pedagogy course linked to a higher education institution of the private network of the State of São Paulo / Brazil. For the data collection, a questionnaire was created, in Google Forms, to identify the Styles of Use of the Virtual Space (Barros, 2009). This questionnaire consisted of closed and open questions. The results showed that of the five groups that participated in this research, three presented, in a significant way, the predominance of styles A and B, that is, a highlight for the participatory use in the virtual space, including the accomplishment of several searches and researches. The data also pointed out that social networks are already present in the context of future educators, especially Facebook and WhatsApp. It was concluded that the prior identification of the virtual space use styles in the context of learning programs for the initial formation of teachers becomes extremely relevant considering the need to create differentiated strategies that encourage and foster the digital literacy of these futures educators.

Keywords – Social networks; Initial teacher training; Styles of virtual space use

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta resultados parciais da investigação desenvolvida no Programa de Pós-Doutorado vinculado à Universidade Aberta – Portugal, Departamento de Educação e Ensino a Distância. Foram sujeitos desta etapa da pesquisa estudantes do curso de Pedagogia, ofertado por uma instituição de ensino superior da rede privada do Estado de São Paulo/Brasil. Especificamente, a coleta de dados ocorreu em 2017 no âmbito da disciplina “Tecnologias Aplicadas à Educação”, ofertada *online*, sob a responsabilidade de uma das pesquisadoras que neste momento também atuou como professora/formadora.

O recorte aqui apresentado evidencia o estilo de uso de espaços virtuais dos estudantes de Pedagogia envolvidos nesta amostra, bem como exemplifica algumas de suas percepções em relação ao uso das redes sociais como espaços formativos. Nesse sentido, apresentamos a seguir um breve panorama do referencial teórico adotado no desenvolvimento desta investigação, os encaminhamentos metodológicos e os principais resultados.


REFERENCIAL TEÓRICO

Pesquisas realizadas por Okada e Barros (2013), Kenski (2008), entre outros estudiosos, mencionam a importância de considerarmos a Educação 3.0, visando a urgência de se preparar todos os estudantes para a era digital. Vivemos num mundo “digital, móvel, conectado, personalizado, de criações e aberto”, num mundo repleto de aparatos tecnológicos que têm favorecido o acesso à diversidade de recursos e, conseqüentemente, à construção de espaços pedagógicos diferenciados (Okada, Barros, 2013) que são favoráveis à implementação de metodologias inovadoras, à construção de novos conhecimentos e novas formas de aprender.

Para as autoras é fundamental contribuir para que os estudantes vivenciem situações diversificadas, de modo a que possam desenvolver “as suas competências como cidadãos e profissionais capazes de coaprender e atuar nesta era do conhecimento digital. Educação

3.0 é um tema relevante por provocar reflexões críticas sobre o papel da escola neste século 21, visando ações coletivas para aprimorar a coaprendizagem” (Okada & Barros, 2013, p. 2) . Porém, faz-se necessário avanços teóricos e a busca de novas estratégias para a viabilização da Educação 3.0 em contextos formais e informais de aprendizagem.

A identificação da forma como se utiliza o virtual é essencial para se compreender e se pensar em estratégias de organização desses espaços para uma aprendizagem efetiva (Barros, 2011). Apresenta-se a seguir a caracterização de cada um dos estilos de uso do espaço virtual, atendendo à perspectiva da aprendizagem em rede:



Estilo A - Participativo	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Colaborativa. • Participação em Grupos Online.
Estilo B – Busca e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa Online e busca de informações de todos os tipos e formatos.
Estilo C – Estruturação e Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planejamento.
Estilo D – Ação Concreta e Produção	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do espaço virtual para a produção e apresentação de algo concreto.

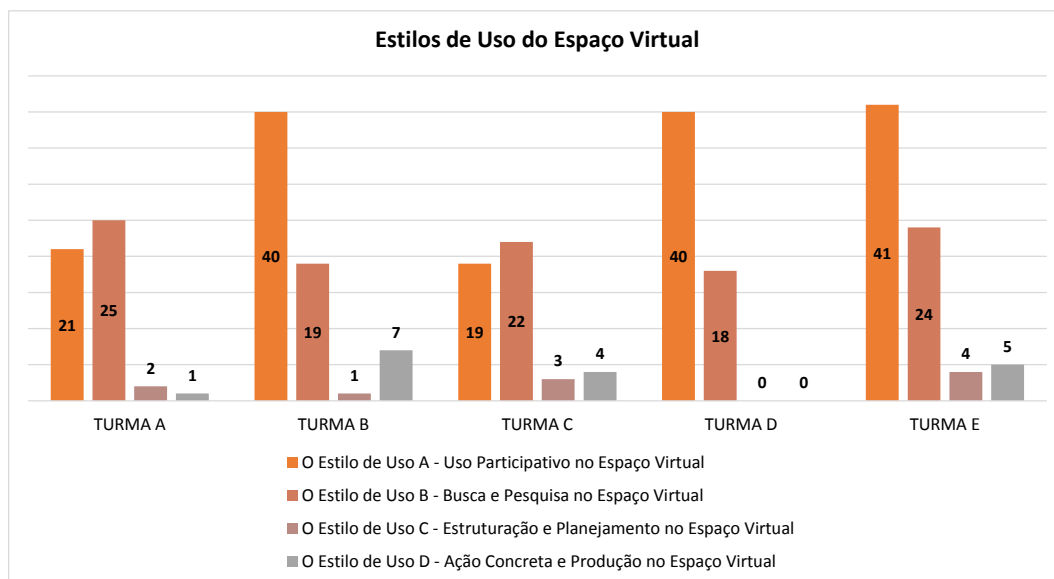
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 1: Estilos de uso do espaço virtual, segundo Barros (2009).

Os estilos de uso do espaço virtual clarificam o potencial das redes para o processo de aprendizagem, apresentando formas e modelos a investigar para o trabalho educativo.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário, construído no *Google Forms*, denominado Estilos de Uso do Espaço Virtual (Barros, 2009). A escolha desse instrumento deve-se à caracterização para cursos online e formação online. Esse instrumento foi estruturado com questões fechadas e uma questão aberta e se subdividiu em duas partes. Na primeira parte as questões apresentadas consistiram em conhecer o estilo de uso do espaço virtual, enquanto a segunda parte pretendeu identificar o perfil pessoal, a familiaridade com as tecnologias, bem como algumas especificidades do uso e percepções em relação à aplicação das redes sociais ao processo de ensino e aprendizagem. Com a aplicação desse instrumento específico (questionário) foi possível identificar os estilos de uso do espaço virtual das turmas investigadas, conforme dados apresentados no Gráfico 1:



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 1: Estilos das turmas investigadas.

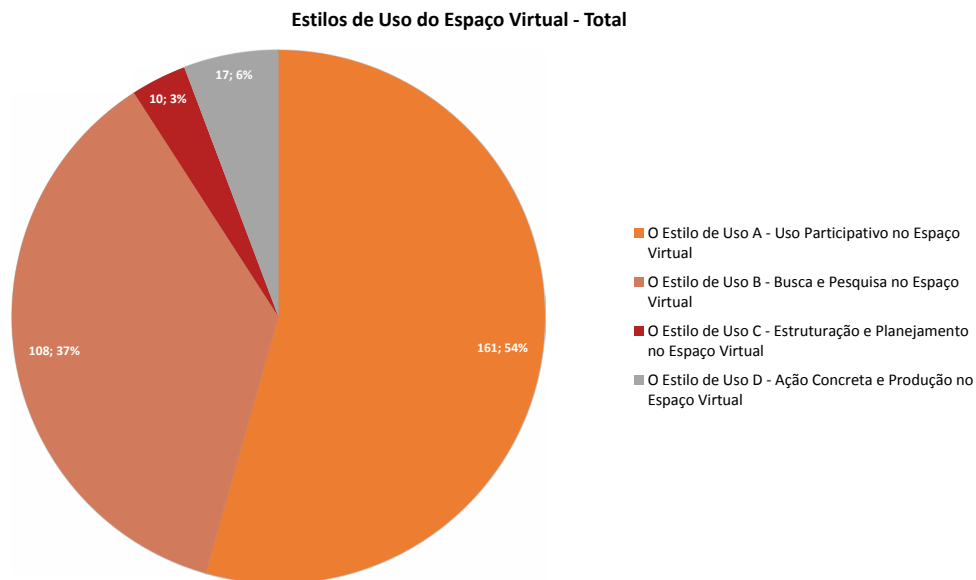
Os resultados evidenciaram que, de cinco turmas (A, B, C, D e E) que participaram na amostra, três apresentaram (B, D e E), de forma significativa, a predominância do estilo A, ou seja, um destaque para o uso participativo no espaço virtual. Na turma B e D, esse estilo foi identificado por 40 estudantes, de cada turma. Enquanto que na turma E, 41 estudantes indicaram predominância pelo estilo A. É importante compreender que o Estilo A considera a participação no espaço virtual como elemento central, no qual o estudante deve se ambientar nesse contexto. Vale considerar ainda que o nível A, para realizar um processo de aprendizagem no espaço virtual, necessita de metodologias e recursos que deem preferência a trabalhos colaborativos e ao contato com grupos *online*; instigue buscas de situações diversas no contexto *online*, participações em fóruns de discussões e gerar ações aos materiais produzidos. Por isso, sua denominação é uso participativo no espaço virtual (Barros, 2009).

O Estilo B também se destacou entre três turmas (A, C e E). Na turma A, 25 estudantes sinalizaram como predominante esse estilo. Na turma C, o mesmo estilo foi destacado por 22 estudantes, enquanto que na turma E, por 24. O Estilo B tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisa *online*, bem como a busca de informações de todos os tipos e formatos. Esse estilo prefere essencialmente buscar e pesquisar no espaço virtual. O estudante aprende mediante a busca, seleção e organização de informações. Os materiais de aprendizagem devem estar voltados a construções e sínteses que englobem a pesquisa de um conteúdo. Portanto, sua denominação é uso, busca e pesquisa no espaço virtual (Barros, 2009).

Além dos estilos A e B, os estilos C e D também foram sinalizados por alguns estudantes. Especialmente o estilo C foi evidenciado nas turmas: A, C e E, tendo respectivamente 2, 3 e 4 indicações, o que totaliza 9 indicações. O Estilo C – tem como elemento central na aprendizagem a necessidade de desenvolver atividades que valorizem os aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planejamento. Essas atividades devem basear-se em teorias e fundamentos sobre o que está sendo desenvolvido. Ficou denominado como estruturação e planejamento no espaço virtual (Barros, 2009).

O estilo D foi evidenciado em quatro turmas (A, B, C e E), porém as evidências de uso desse estilo pelos estudantes foi um pouco maior que a indicação do estilo C, pois dessas turmas se evidenciou um total de 17 indicações, sendo distribuídas da seguinte forma: turma A (1), turma B (7), turma C (4) e turma E (5). O Estilo D tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de realização dos serviços *online* e a rapidez na realização desse processo. Viabilizar com rapidez é um dos eixos centrais desse estilo de uso; Foi denominado de estilo de ação concreta e produção no espaço virtual devido à utilização do espaço virtual como espaço de ação e produção (Barros, 2009).

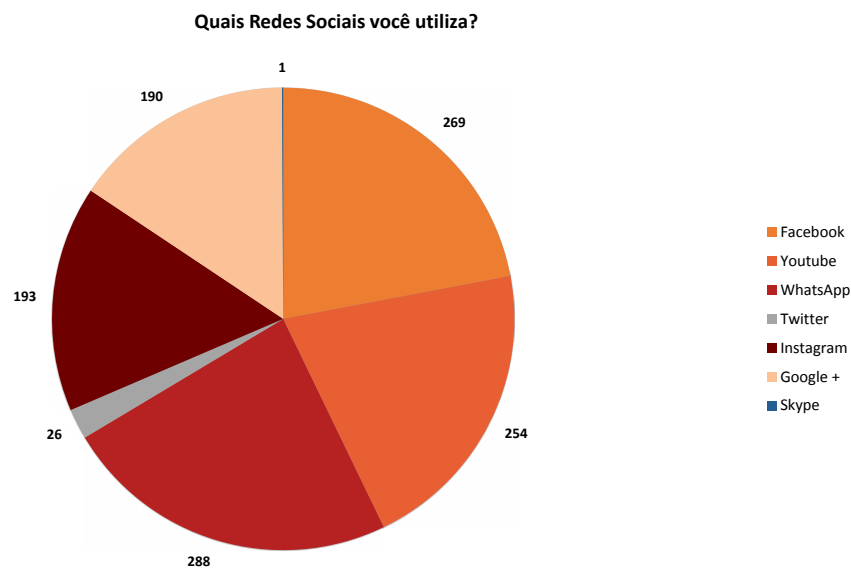
Constata-se assim que, de um total de 296 respondentes, 161, isto é, 54%, evidenciou predominância pelo estilo de uso A do espaço virtual, mais precisamente pelo uso participativo, conforme se observa no Gráfico 2. Informação essa que sinaliza que a maioria dos estudantes envolvidos neste estudo prefere trabalhos colaborativos, produções conjuntas, participações em fóruns e, em especial, contato com grupos *online*, o que oferece uma abertura para o uso das redes sociais como espaços de ensino e aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 2: Estilos de uso do espaço virtual das turmas investigadas.

O instrumento aplicado nas turmas investigadas, além de permitir a identificação dos estilos de uso do espaço virtual, propiciou melhor esclarecimento a respeito da forma como o grupo se movimentava no *online*, e com isso, ofereceu indicadores para, posteriormente, serem estruturadas e elaboradas estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem neste contexto das redes. Evidenciou-se ainda que as redes sociais já estão presentes no contexto dos futuros educadores, com destaque para o *WhatsApp* (288 indicações) e o *Facebook* (269 indicações). Vale destacar ainda que o *Youtube* foi indicado por 254 estudantes, como ilustra o Gráfico 3.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 3: Redes sociais utilizadas pelos participantes da pesquisa.

Neste cenário, as redes sociais se destacam pela diversidade de recursos que oferecem para a ampliação dos espaços pedagógicos, no caso, informais, evidenciando-se o *WhatsApp*, *Facebook*, *Youtube*, entre outras. Inúmeros são os canais de diálogo que se criam a partir dessas redes.

Além de identificar quais são as redes sociais utilizadas pelos participantes, este estudo coletou, a partir do questionário aplicado, alguns depoimentos que sinalizaram as concepções dos estudantes de Pedagogia, a respeito da articulação dessas redes com o processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de organizar a apresentação dos excertos das falas dos estudantes, os mesmos foram selecionados e agrupados de acordo com quatro eixos temáticos: 1 – Rede Social como Espaço de Coaprendizagem; 2 – Rede Social como Ferramenta Motivacional; 3 – Rede Social Promove Diversidade de Recursos e Espaços Pedagógicos; 4 – Rede Social Propicia Acesso a Conteúdos Educacionais e Estimula a Pesquisa/Seleção/Sistematização de Informações. Esses eixos foram construídos a partir da análise de conteúdo das falas dos estudantes.

1- Rede Social como Espaço de Coaprendizagem – O trabalho em grupo via rede social para os estudantes, no caso de Pedagogia, é bem aceito. Os estudantes reconhecem o espaço do grupo como possibilidade para o compartilhamento e discussão de ideias. *“Como hoje em dia estamos na era da tecnologia, a rede social anda lado a lado com a aprendizagem, pois na rede social é possível montar grupos de trabalhos, atividades, dúvidas e poder estudar todos juntos”*. O que implica aprender a ouvir e respeitar o pensamento do outro. Muitos são os aprendizados em termos atitudinais que se desenvolvem a partir da participação em espaços colaborativos como esses. A coaprendizagem é um exercício e precisa ser vivenciada, refletida e estimulada na rede. *“[...] quando bem direcionada as redes sociais podem auxiliar o aluno, em grupos de estudos, onde possam discutir ideias e aprender juntos”*.

2- Rede Social como Ferramenta Motivacional – No contexto aqui investigado algumas das falas sinalizam que o uso das redes sociais pode despertar maior interesse pelas aulas,

ou seja, pelos assuntos abordados em sala de aula (espaços formais de aprendizagem). *“Não podemos deixar as redes sociais como foco central do material aplicado em aula, mas podemos usar temas transversais que estão em destaque para trazer o aluno para a aula com mais interesse”.*

- 3- Rede Social Promove Diversidade de Recursos e Espaços Pedagógicos – Os excertos a seguir evidenciam que os estudantes de Pedagogia das turmas investigadas estão conscientes dessa diversidade de recursos que as redes sociais oferecem e que por meio deles podem ampliar os espaços pedagógicos. *“O professor pode fazer um grupo no WhatsApp e convidar os alunos a participarem de grupos de estudos, usado como um espaço de troca de informações entre o professor e os alunos, sempre os orientando, podendo ajudá-los nas dúvidas e assuntos trabalhados em sala de aula”.*
- 4- Rede Social Propicia Acesso a Conteúdos Educacionais e Estimula a Pesquisa/Seleção/Sistematização de Informações – Os estudantes que participaram deste estudo reconhecem a validade do uso das redes sociais se o conteúdo acessado for algo educativo, uma vez que ele pode enriquecer e complementar assuntos em discussão em sala de aula. *“Depende do conteúdo que o aluno acessa, se for algo educativo as redes sociais podem ser utilizadas sim”. “[...] muitas vezes pode se usar a internet para complementar um conteúdo visto em sala”.*

Também indicam que o uso das redes sociais para aprofundamento de conceitos pode ser muito interessante, conforme excertos: *“A internet e redes sociais passaram a fazer parte do dia a dia dos professores, alunos e sociedade em geral. Além de entreter, ambas têm suas vantagens, uma delas é o enorme acesso a diversos assuntos sobre o mundo todo, e informações em geral que podem ser transformadas em conhecimentos”.*

REFLEXÕES FINAIS

A educação *online* implica, assim, a busca de estratégias específicas que favoreçam o diálogo entre os sujeitos em formação, em especial, entre aqueles que compõem cada equipe de trabalho, assim como a conexão com diferentes espaços que extrapolem os ambientes criados especificamente para os cursos. Entre elas, sugerem-se:

- acolhimento dos alunos e inícios dos diálogos temáticos;
- aplicação, tabulação e análise dos dados – questionário de diagnóstico referente aos estilos de uso do espaço virtual;
- elaboração e apresentação de uma proposta de atividade colaborativa;
- organização, explicações gerais sobre o funcionamento dos grupos e apresentação da proposta de atividade colaborativa;
- desenvolvimento e acompanhamento docente da atividade colaborativa nos fóruns de grupo; compartilhamento das produções coletivas e *feedback* final do professor formador.

Para tanto, torna-se necessário desenvolver modelos pedagógicos que considerem o contexto dos sujeitos, suas especificidades e potencialidades. Considerando ainda a didática do *online*, espera-se que esta seja ressignificada e reconfigurada em função do espaço-tempo e das características essenciais do ambiente virtual que se distinguem de uma sala de aula presencial.

REFERÊNCIAS:

Barros, D. M. V. (2009). Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? *Inter-Ação: Revista Faculdade Educação*, 34(1), 51-74, UFG, jan./jun. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2052/1/artigo%20Daniela.pdf>

Barros, D. M. V. (2011). Pedagogical criteria of learning styles in virtual for evaluation of Virtual learning environments (VLE). In: T. Bastiaens; M. Ebne (eds.). *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 2662-2667). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Kenski, V. (2008). Educação e Comunicação: Interconexões e convergências. *Revista Educação e Sociedade*, 29(104) nº Especial, Campinas, 647- 665

Okada, A. & Barros, D. M. V. (2013). Os estilos de coaprendizagem para as novas características da educa (3.0). In: *VIII International Conference on ICT in Education - Challenges 2013*, 15-16th July 2013, Braga, Portugal. Recuperado de: <http://oro.open.ac.uk/42573/1/Untitled.pdf>

“FACEBOOK? SOMOS TU CÁ, TU LÁ!”. O PROGRAMA PARA A INCLUSÃO E LITERACIA DIGITAL DA CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA

FACEBOOK? YOU HERE WE THERE”. THE PROGRAM FOR INCLUSION AND DIGITAL LITERACY OF THE CITY COUNCIL OF LISBON

Helder Touças, Câmara Municipal de Lisboa

Vanessa Veríssimo, Câmara Municipal de Lisboa

RESUMO

O exercício pleno e autónomo de cidadania é hoje indissociável do domínio de competências digitais. Não obstante, metade da população portuguesa não possui as competências digitais básicas necessárias para aceder à internet (Comissão Europeia, 2018).

Partindo do mote: “Facebook? Somos tu cá, tu lá!”, o Programa para a Inclusão e Literacia Digital da Câmara Municipal de Lisboa procura desmistificar o uso quotidiano da tecnologia, para que os cidadãos possam, de uma forma simples e prática, ultrapassar receios e encontrar vantagens na sua utilização. Através das oficinas práticas “Competências Digitais”, destinadas a todos os públicos, nas quais se realizam desafios digitais que procuram explorar o potencial democrático, crítico e criativo da internet e da tecnologia, os participantes conquistam “medalhas digitais”, uma ferramenta de microcredenciação (Gibson *et al.*, 2015) baseada no *standard open badges*, que evidencia e certifica o domínio das competências digitais incluídas no “Passaporte Competências Digitais”.

O “Passaporte Competências Digitais”, publicado pela autarquia, integra dez competências em domínios fundamentais de literacia digital como a comunicação *online*, a criatividade digital, a segurança e privacidade na internet ou até mesmo a programação, formuladas a partir dos seis grandes domínios de aprendizagem identificados no Projeto LIDIA do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Costa, Cruz, Viana & Pereira, 2015) e do Quadro Europeu de Referência das Competências Digitais, DIGCOMP (Vuorikari *et al.*, 2016). O passaporte constitui um *portefólio online* de “medalhas digitais”, permitindo, assim, ao seu utilizador incluir no *Curriculum Vitae*, apresentar às entidades empregadoras ou partilhar nas redes sociais as suas competências.

Com o intuito de promover uma cidadania digital mais ativa, informada e responsável, e contribuir para uma cidade mais inclusiva e criadora de oportunidades, as oficinas “Competências Digitais” tiveram início em setembro de 2017 com particular enfoque na população da freguesia de Marvila, tendo sido já emitidas 190 “medalhas digitais”.

Palavras-chave – Literacia digital; Inclusão digital; Open Badges; Competências digitais; Fosso digital

ABSTRACT

Digital skills enable and empower people to fully exercise their citizenship. Nevertheless, half of the Portuguese population lack basic digital skills (European Commission, 2018).

The Program for Inclusion and Digital Literacy of the Lisbon City Council seeks to demystify the use of technology, helping citizens, in a simple and engaging way, to take advantage of its daily use.

Through gamified workshops, targeted at all audiences, participants are challenged to explore the democratic, critical thinking and creative potential of the internet and earn digital badges, online micro-credentials (Gibson *et al.*, 2015) based on the Open Badges model.

Earned badges become available on an online portfolio, the “Digital Skills Passport”, allowing skills to be shared across the web, on social networks or included in a Resume.

The “Digital Skills Passport” is based on the LIDIA Project (Costa, Cruz, Viana & Pereira, 2015) and the European Reference Framework for Digital Competences, DIGCOMP 2.0 (Vuorikari *et al.*, 2016).

The “Digital Skills” workshops began in September 2017 with a particular focus on the population of Marvila and 190 digital badges have already been earned.

Keywords – Digital Literacy; Digital Inclusion; Open Badges; Digital Skills; Digital Divide

O FOSSO DIGITAL EM PORTUGAL

Portugal é um país caracterizado por fortes assimetrias digitais. De acordo com o Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES), índice compósito elaborado pela Comissão Europeia (2018), 100% do território encontra-se abrangido por infraestrutura de banda larga fixa e 95% por banda larga rápida ou ultrarrápida, o que coloca o país numa posição cimeira, na 4ª posição, entre os 28 estados membros da União Europeia (UE). Por outro lado, ao nível dos utilizadores da Internet, Portugal regista o quinto pior resultado da UE: 29% dos portugueses com mais de 16 anos não utiliza a *internet*.

A discrepância de desempenho em relação aos diferentes indicadores do IDES mantém a performance digital de Portugal abaixo da média da União Europeia e acentua a relevância de políticas e iniciativas que contribuam para o combate às desigualdades digitais. Efetivamente, metade da população portuguesa não possui as competências digitais básicas necessárias para utilizar eficazmente a *internet* e 30% não detém quaisquer competências digitais. O risco de exclusão digital é extremamente elevado para os idosos, pessoas com poucos rendimentos ou com baixos níveis de qualificação. Apenas 31% das pessoas pertencentes a, pelo menos, um destes grupos, possui competências digitais básicas (Comissão Europeia, 2018).

Ao nível das regiões do país, o Índice Digital Regional (IDR) coloca a Área Metropolitana de Lisboa (AMR) em primeiro lugar, em todos os quatro sub-índices de desenvolvimento digital: Contexto, Infraestrutura, Utilização e Impacto. A região não é, contudo, imune às desigualdades digitais. 18% dos indivíduos com mais de 16 anos não utiliza a *internet* e 13% nunca utilizou o computador (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2018a).

A partir destas constatações e da premência de as superar, a Câmara Municipal de Lisboa, através do Departamento de Desenvolvimento e Formação, identificou os seguintes problemas:

- Que iniciativas deve a CML implementar para diminuir o fosso digital em Lisboa?
- Que competências digitais são mais relevantes para os cidadãos?

Para responder aos problemas acima identificados, a autarquia criou, em 2017, o Programa para a Inclusão e Literacia Digital (PILD).

Este artigo caracteriza o Programa para a Inclusão e Literacia Digital da Câmara Municipal de Lisboa, enuncia os referentes teóricos e técnicos que o definiram, as suas especificidades metodológicas, as atividades que desenvolve e os resultados entretanto atingidos.

O PROGRAMA PARA A INCLUSÃO E LITERACIA DIGITAL (PILD) DA CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA

O Programa para a Inclusão e Literacia Digital da Câmara Municipal de Lisboa tem como missão promover o desenvolvimento de competências digitais básicas que permitam a exploração do potencial democrático, crítico e criativo da *internet* e da tecnologia e que contribuam para a diminuição do fosso digital.

Os seus objetivos gerais são:

- promover a inclusão digital de populações vulneráveis da cidade de Lisboa;
- e contribuir para o exercício autónomo e pleno de cidadania em contexto digital;

REFERENTES TEÓRICOS E TÉCNICOS

FOSSO DIGITAL

O fosso digital ou *digital divide* é um conceito estruturante do programa. Ao centrar-se inicialmente sobre o problema do acesso às TIC e à internet, os investigadores remetem o conceito inicial de fosso digital para o estabelecimento de uma divisão binária entre dois grupos distintos e opostos da população: os que têm acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e à *internet* e os que não têm (van Dijk, 2005).

Hargittai (2002), contudo, sublinha a necessidade de se atentar sobre um segundo fosso digital ou *second-level digital divide*, que aborde a desigual capacidade de utilização das TIC pela população, ultrapassando a visão determinista de que o acesso à tecnologia é o garante de acesso a todos os seus benefícios (Scheerder, van Deursen & van Dijk, 2017). Este conceito associa as desigualdades digitais ao desigual domínio de competências de utilização das TIC e da *internet* – competências digitais, por parte da população (Hargittai, 2002).

A discussão em torno do fosso digital tem-se desenvolvido, sendo que as investigações demonstram que utilizadores com mais qualificações e/ou rendimentos mais elevados, tendem a obter maiores proveitos materiais, como encontrar uma melhor oferta de emprego ou encontrar um curso mais adequado às suas necessidades e expectativas (Van Deursen e Helsper, 2015).

Wei *et al.* (2011) e Van Deursen e Helsper (2015) identificam um terceiro fosso digital ou *third-level digital divide*, ao procurar conhecer quais os fatores que provocam um desigual proveito material ou diferença nos benefícios que indivíduos com competências digitais semelhantes e com livre acesso à tecnologia obtêm da utilização da internet e das TIC.

APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

A preocupação do PILD com a motivação para a aprendizagem na era digital instigou a exploração do conceito Gamificação, da abordagem *Connected Learning* e do modelo *Open Badges*.

Gamificação

Gamificação ou *gamification* representa a “utilização de elementos de jogo em contextos não-lúdicos” (Detering *et al.* 2011, p.9) e, no contexto educativo, é implementado de modo a suscitar o interesse e a motivação do aprendente para a resolução de situações-problema reais

ou simulados. São exemplo de dinâmicas e mecanismos de jogo:

- narrativas de aprendizagem em torno de missões ou desafios;
- atribuição de pontos, medalhas ou distinções;
- situações de *role-play*, com personagens e papéis, através das quais os aprendentes ultrapassam obstáculos e realizam tarefas de aprendizagem.

Os resultados de investigações sobre o efeito da gamificação em contextos educativos apontam para um aumento de produtividade e uma maior motivação dos aprendentes (Bustard *et al.*, 2011).

Connected learning

A abordagem *Connected Learning*, desenvolvida por uma equipa internacional e multidisciplinar de investigadores, defende a participação ativa de aprendentes, educadores, especialistas e facilitadores que, ao tirarem partido da hiper-conexão entre pessoas, recursos e conhecimento, potenciam a colaboração e o desenvolvimento de percursos únicos e individualizados de aprendizagem (Ito *et al.*, 2013).

Os especialistas que propalam esta abordagem têm desenvolvido o modelo *Cities of Learning*, um modelo de colaboração em rede dos diversos atores, agentes e recursos que atuam na cidade, para que, em conjunto, ofereçam aos cidadãos oportunidades significativas e interligadas de aprendizagem, formal, não-formal e informal, que têm lugar *online* e *offline*.

Open badges

O modelo *Open Badges*, promovido pela *Mozilla Foundation*, tem sido alvo da atenção de muitos educadores em todo o mundo, devido ao seu potencial para permitir a qualquer um emitir, receber, gerir e partilhar medalhas digitais ou *digital badges* – representações visuais de conhecimentos, competências, interesses ou capacidades, através de uma infraestrutura partilhada e *online*. O *digital badge* integra metadados, como hiperligações, fornecendo informações sobre o seu contexto, o que representa ou certifica, qual o processo pelo qual foi obtido e que evidências existem das ações que permitiram obtê-lo (Gibson *et al.*, 2015).

O valor motivacional dos *digital badges*, defendido pelos seus proponentes (Gibson *et al.*, 2015), tem sido bastante estudado, existindo evidências de que a obtenção de *digital badges*, após realização com sucesso de um conjunto de atividades educativas, tem um efeito positivo na motivação de estudantes do 2º e 3º ciclo (Abramovich, Schunn & Higashi, 2013) e do ensino superior (Santos *et al.*, 2013).

PATRIMÓNIO EXPERIENCIAL DOS ADULTOS

Atentando nos problemas formulados, atribui-se especial relevância ao potencial do património experiencial do público-alvo adulto para a aprendizagem. É neste contexto que se considera a teoria da Aprendizagem Experiencial, de Kolb; a Educação problematizadora, de Paulo Freire, e a experiência de Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Centro Qualifica da CMLisboa.

Teoria da aprendizagem experiencial, Kolb

Kolb coloca o enfoque na experiência como motor da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001). Esta visão preconiza que o “processo de aquisição de conhecimento ocorre por intermédio da transformação da experiência vivida. Neste sentido, o conhecimento é resultado da integração e da transformação da experiência” (Kolb, 1984, p. 41) e é definido num modelo cíclico composto por quatro

etapas: vivência de uma experiência concreta (1), seguindo-se a fase de observação reflexiva (2), de modo a compreender a experiência vivida de um modo mais profundo; o que conduz à terceira etapa – a conceptualização abstracta (3) e, por fim, a *experimentação ativa* (4), a partir da qual poder-se-á despoletar o reinício de um ciclo de aprendizagem (Kolb, 1984) ou ainda uma interação dialética entre etapas até à criação do conhecimento pela transformação da experiência (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001). Não obstante, Pierre Dominicé (1989, citado em Pires, 2005) adverte que a experiência só se torna formadora quando é elaborada e refletida.

Educação problematizadora, Paulo Freire

O pedagogo Paulo Freire propõe uma Educação Problematizadora, liberta da conceção educativa estabelecida, que considera bancária, de “depósito de conhecimentos” nos alunos, tábuas rasas vazias de conhecimento, recetivos e dóceis (Freire, 2002).

Freire defende, por conseguinte, uma educação que se afaste da transmissão de conhecimentos e permita a cocriação e produção de conhecimento, fortemente imbricada numa dimensão política e filosoficamente indagadora, que possibilite aos aprendentes uma leitura emancipatória da realidade e de convite à sua reconstrução: “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.” (Freire, 1980, p. 39). Uma conceção, na qual a *conscientização*, a mudança do homem através da discussão corajosa da sua problemática, constitui um conceito-chave.

Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências

O PILD foi antecedido por diversas iniciativas-chave desenvolvidas pelo Departamento de Desenvolvimento e Formação, nomeadamente, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (PRVCC).

Através do PRVCC, os candidatos “demonstram as competências que adquiriram por via de experiências formativas, profissionais, pessoais e sociais e aumentam a sua certificação escolar” (Veríssimo & Touças, 2018, p. 117).

O PRVCC baseia-se no paradigma do reconhecimento dos adquiridos experienciais, defendendo o pressuposto de que “se aprende fora da escola, através de modalidades de educação não-formal e informal, e que estas aprendizagens têm tanto valor como as realizadas em contexto escolar apesar de serem menos formais” (Cavaco, 2007, p. 134).

Josso (1999) explica que o reconhecimento dos adquiridos assenta na visibilidade de saberes que adultos possuem, mas que desconhecem ou desvalorizam.

DIRETIVAS EUROPEIAS E NACIONAIS

Do ponto de vista técnico e institucional, importa considerar as principais diretivas europeias e nacionais que influenciam o combate ao fosso digital, como:

- I. a *Digital Agenda for Europe 2020*, um programa da União Europeia, cuja principal iniciativa é o plano *The Digital Single Market* e que divulgou recentemente um **Plano de Ação para a Educação Digital**, que prevê onze eixos de atividade para apoiar a utilização das tecnologias e o desenvolvimento das competências digitais na educação. O PILD alinha-se com o sétimo pilar desta iniciativa: Promoção de Inclusão, Literacia e de Competências Digitais;
- II. a Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais, da Fundação para a Ciência e Tecnologia, que tem como objetivo o desenvolvimento de competências digitais por

todos os cidadãos, (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2014) e que estabelece três eixos de atuação. O PILD encontra-se alinhado com o eixo 1 – Competências Digitais, que se prende com a definição e implementação dum referencial de competências digitais e contribui para o eixo de atuação 3, através da construção de recursos de aprendizagem, de licença aberta e de livre utilização, promotores de inclusão e literacia digital.

- III. e a Iniciativa Nacional em Competências Digitais – Portugal INCoDe.2030, cujo principal propósito é o de mobilizar e conjugar esforços das diferentes áreas da governação e da sociedade civil em prol do reforço de competências digitais dos cidadãos. (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2018b). O PILD, não estando identificado na iniciativa, contribui indiretamente para 9 das seguintes medidas enunciadas: 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 2.2; 2.4; 3.7 e 3.8.

REFERENCIAIS DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Atentando sobre o segundo problema: “Que competências digitais são mais relevantes para os cidadãos e devem ser promovidas pela CMLisboa?”, diversos são os referenciais que definem as competências digitais fundamentais, como o *Bryn Mawr Digital Competences Framework*, o *National e-Skills Plan for Action* da África do Sul ou a proposta *Inclusive Digital Literacy Framework* (Nedungadi *et al.*, 2018), na Índia. Internacionalmente, têm vindo a assumir especial relevância:

- I. o *Web literacy Map*, criado pela Fundação Mozilla, é um referencial de competências para a participação ativa na leitura e (re)escrita do mundo digital online (Dwyer, 2015), organizadas em três domínios de atuação: 1) Escrita ou produção na *web* utilizando novos media e criando oportunidades de aprendizagem: desenhar, programar, escrever/produzir, rever e remisturar/reaproveitar; 2) Exploração e navegação na *web*, com sentido crítico e criativo: analisar, sintetizar, navegar e pesquisar; 3) Participação na *web*, através de comunidades que partilham, constroem e apoiam conteúdos relevantes: conectar, proteger, praticar uma conduta *Open Web*, contribuir e partilhar (Chung, Bond Gill & O’Byrne, 2017).
- II. e o Quadro Europeu de Referência em Competências Digitais - DigComp, criado pela Comissão Europeia, que se tornou num documento de referência no contexto Europeu (Vuorikari *et al.*, 2016), sendo que quinze dos vinte e oito estados membros, incluindo Portugal, adotaram-no como modelo para a formação de professores; para a reformulação das ofertas educativas e de formação em TIC ou em Competências Digitais; ou para a criação dos seus próprios referenciais nacionais, regionais ou locais.
O DigComp compreende três áreas lineares de competências digitais: pesquisar e gerir informação, comunicar em ambientes digitais e criar e editar conteúdo; e duas áreas consideradas transversais: segurança e resolução de problemas. Para cada competência encontram-se documentados 8 níveis de proficiência e exemplos de utilização.

INICIATIVAS NACIONAIS E LOCAIS

Ao nível nacional e local, a promoção da inclusão digital e da literacia digital da população portuguesa tem sido conseguida por força da conjugação de esforços de diversas organizações do setor público, privado e do terceiro setor, dos quais se destaca:

- I. o Projeto Literacia Digital de Adultos (LIDIA), do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que promove a integração digital de adultos através da realização de *workshops* e

cursos de formação para formadores e educadores com intervenção em inclusão digital; de uma comunidade de práticas de educação para a promoção da inclusão digital; e da publicação de um manual com atividades de formação com recurso a tecnologias, para formadores e educadores (Costa, Cruz, Viana, & Pereira, 2015). Em 2015, a Câmara Municipal de Lisboa colaborou com o projeto LIDIA, através da participação no *workshop* de definição de um modelo de descrição das atividades de literacia digital a incluir no manual LIDIA.

- II. e a Rede de Investigação e Intervenção para a Literacia e a Inclusão Digital (Rede ObLID), sediada na Universidade Aberta, que tem promovido investigação no sentido de reforçar ao nível local, a inclusão e a literacia digital, em particular dos grupos da população mais vulneráveis e das regiões afastadas dos centros urbanos. Entre janeiro e março de 2018, a rede OBLID e a Câmara Municipal de Lisboa promoveram uma formação, na modalidade de *b-learning*, de capacitação de monitores de Espaços Internet, destinada aos monitores dos Espaços Internet dos municípios do Alentejo Central, com o objetivo de os capacitar para o desenvolvimento de ações de formação para a inclusão digital, com base nos recursos do PILD.

ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS

A partir destes referentes teóricos e técnicos, formularam-se cinco ideias-força, princípios orientadores deste programa da Câmara Municipal de Lisboa. As ideias-força que se enunciam e caracterizam em seguida, presidem metodologicamente à definição das duas principais atividades do PILD:

- I. o “Passaporte de Competências Digitais”, que integra dez competências em domínios fundamentais de literacia digital como a comunicação *online*, a criatividade digital, a segurança e privacidade na *internet* ou até mesmo a programação;
- II. as oficinas “Competências Digitais”, cursos de formação organizados em torno de sessões práticas, gratuitas, de curta-duração, baseadas nas dez competências do Passaporte Competências Digitais.

335

O ACESSO A RECURSOS DIGITAIS, POR SI SÓ, NÃO EMPODERA OS INDIVÍDUOS. SABER UTILIZÁ-LOS, SIM.

Partindo das evidências em torno dos conceitos *first-level*, *second-level* e *third-level digital divide*, o PILD assume que os recursos digitais são uma ferramenta de empoderamento para os que lhe têm acesso, mas principalmente, para quem possui competências que lhe permita utilizá-los com sucesso. É com base nesta primeira ideia-força que se estabelece como objetivo do PILD a promoção de competências digitais, ao invés da promoção, exclusivamente, do acesso à tecnologia e à *internet*.

Finalmente, a importância de empoderar os indivíduos é ainda mais premente à luz dos dados do Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (Comissão Europeia, 2018), que tornam evidente o elevado risco de exclusão digital a que estão sujeitos, em Portugal, os grupos mais vulneráveis da população. Assim, o PILD define como públicos-alvo prioritários os idosos, pessoas com poucos rendimentos, com baixos níveis de qualificação ou desempregados.

NINGUÉM ESTÁ INTERESSADO EM (RE)APRENDER O QUE JÁ SABE

Considera-se fundamental para a motivação dos participantes a valorização das competências,

dos conhecimentos e das atitudes que os indivíduos já detêm, conforme preconizado no PRVC. Esta ideia-força estabelece-se como princípio metodológico subjacente a todas as atividades desenvolvidas pelo PILD e motivou a criação dos instrumentos de diagnóstico de competências digitais e de identificação das expectativas dos participantes; e de planos de sessão com desenho curricular flexível e aberto, que se adaptam aos interesses e às competências digitais dos participantes.

A valorização dos adquiridos experienciais dos participantes, patente nesta ideia-força, concretiza-se igualmente na adoção do modelo de microcertificação das aprendizagens *Open Badges*, que torna visíveis as aprendizagens e motiva os participantes para um maior envolvimento e participação; e no “Passaporte de Competências Digitais”, que documenta as aprendizagens e as competências já certificadas e contribui para a criação de percursos individuais de aprendizagens.

A APRENDIZAGEM NÃO SE ENCONTRA CONFINADA À SALA DE AULA OU DE FORMAÇÃO. DECORRE DA EXPERIÊNCIA.

A experiência acumulada pela autarquia, através do seu Departamento de Desenvolvimento e Formação, em educação e formação de adultos, em especial no Centro Qualifica +Valor Lx, permite-nos atestar a relevância da missão da iniciativa precursora, o Programa +Valor Lx, de “romper os limites do contexto escolar e tornar a aprendizagem numa atitude criadora de oportunidades, que se vive por toda a cidade, por todas as faixas etárias e condições sociais” (Veríssimo & Touças, 2018). Assumindo tal missão, o PILD adota a *experiência vivida* preconizada por Kolb como conceito-chave, que se concretiza no planeamento dos “desafios digitais” - atividades das oficinas “Competências Digitais”, como oportunidades de aplicação das quatro etapas do ciclo de aprendizagem experiencial, nos quais se colocam questões geradoras de observação, reflexão, conceptualização e experimentação:

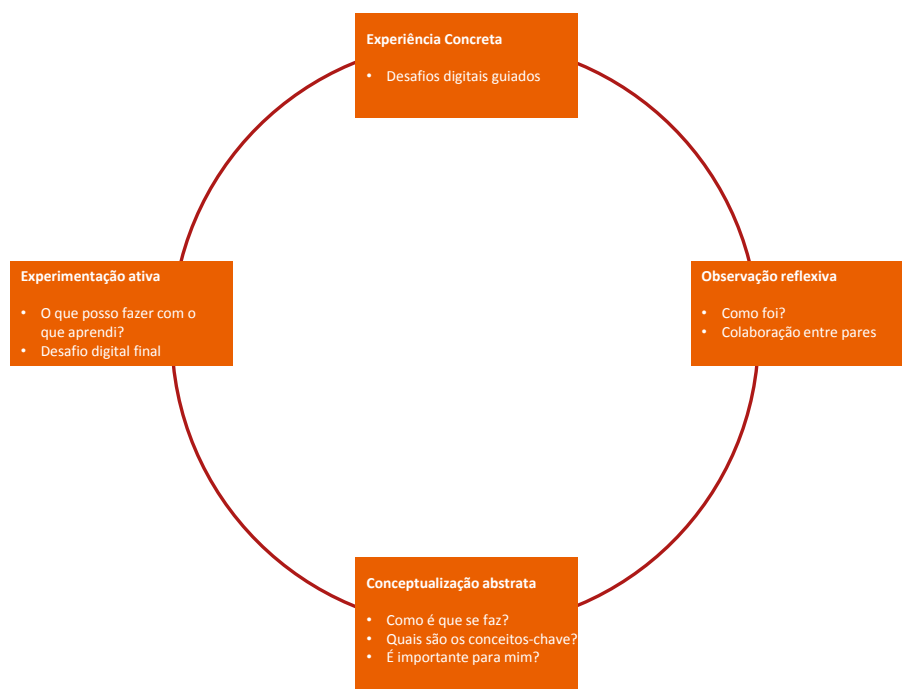


Figura 1: Operacionalização do ciclo de Kolb no decurso das oficinas “Competências Digitais”.

Na esteira de Kolb, Freire e Dominicé, Josso advoga que o “conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (Josso, 1991, p. 192, citado em Pires, 2005, p. 193).

Ao nível das ferramentas e das técnicas, a concretização desta ideia-força é possibilitada pela implementação do modelo *Open Badges* que, ao suplantando as limitações dos sistemas tradicionais de certificação e de avaliação, permite a validação e o reconhecimento de aprendizagens, capacidades, interesses ou competências, tornando visível, de um modo mais pormenorizado, o percurso de aprendizagem de cada participante e abrindo caminho para a autoexploração, com maior liberdade e autonomia, dos seus interesses (Gibson et al., 2015).

NA ERA DIGITAL, A APRENDIZAGEM É CONECTADA, SOCIAL E AO LONGO DA VIDA

O mais recente estudo OberCom “Literacias na Sociedade dos Ecrãs” conclui que “os mais jovens tendem a utilizar a *internet* de forma mais complexa” (Cardoso, 2018, p.12). Conclui igualmente que os jovens “desempenham um papel fundamental no enriquecimento da experiência mediática dos mais velhos” (p.14), que “atingem níveis muito interessantes de utilização de novas tecnologias em função de uma interação pessoal e frequente com familiares mais novos” (p.14).

Esta ideia-força é sustentada, principalmente, na abordagem *Connected Learning* que explora a aproximação de gerações e defende a apropriação, por parte da população adulta, dos recursos digitais e das interações possibilitadas pelas redes sociais, como facilitadores da aprendizagem. A abordagem é particularmente relevante para a autarquia de Lisboa, no sentido em que contribui para o estabelecimento da cidade de Lisboa como uma Cidade da Aprendizagem, na qual os cidadãos prosseguem os seus interesses e conectam-se a agentes, espaços e recursos que atuam simultaneamente no seu território físico e no seu território digital, através da *internet*, incrementando a aprendizagem e interligando-a com o seu projeto de vida (Ito et al., 2013).

Para esta ideia-força contribuem, finalmente, as estratégias de gamificação que são implementadas nas oficinas “Competências Digitais” através de mecanismos de jogo, elementos prioritários do desenho curricular das sessões.

O APRENDENTE É O CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO E FORMATIVO

Inspirado na proposta de Paulo Freire de Educação Problematizadora, que entende a aprendizagem como sendo indissociável dos percursos de vida dos sujeitos, dos contextos em que ocorrem e de uma leitura crítica do mundo (Freire, 2002), o PILD estabelece como princípio metodológico das oficinas práticas, a resolução de problemas do quotidiano dos participantes, da comunidade ou da sociedade em geral, para que através do pensamento crítico e da colaboração, se encare o recurso às tecnologias, não como um fim, mas como um meio para o exercício pleno da cidadania.

A concretização desta ideia-força é reforçada pela adoção dos seguintes princípios da abordagem *Connected Learning* como princípios de desenho curricular do PILD:

- Os planos de sessão centram-se impreterivelmente nos interesses dos participantes;
- As atividades facilitam e promovem a autoaprendizagem e a coaprendizagem;
- As atividades são marcadamente experienciais, tiram partido do quotidiano dos participantes e organizam-se em torno de objetivos coconstruídos com os participantes;

AS ATIVIDADES QUE DESENVOLVE

As principais atividades desenvolvidas no âmbito do PILD são o “Passaporte de Competências Digitais” e os cursos de formação denominados de Oficinas “Competências Digitais”.

O PASSAPORTE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

O “Passaporte Competências Digitais” é um documento criado e publicado pela autarquia e endereça o problema colocado “Que competências digitais são mais relevantes para os cidadãos e devem ser promovidas pela CMLisboa?”, na medida em que identifica as competências digitais básicas fundamentais – denominadas de essenciais, para o exercício autónomo da cidadania digital e para uma proficiência suficiente ou intermédia de utilização das TIC, a nível pessoal e a nível profissional.



Figura 2: O Passaporte Competências Digitais.

O “Passaporte Competências Digitais” integra, assim, dez competências em domínios essenciais de literacia digital:

1. Utilizar equipamentos digitais e aceder à *internet*;
2. Navegar e pesquisar na *internet* em segurança;
3. Comunicar *online* com a família e amigos;
4. Utilizar os serviços públicos *online* e exercer cidadania digital;
5. Criar, publicar e partilhar fotos, vídeos, *blogues* e outros conteúdos digitais;
6. Escrever e editar documentos de texto;
7. Realizar tabelas, gráficos e orçamentos, utilizando uma folha de cálculo;
8. Criar e editar apresentações multimédia;
9. Realizar o CV Europass através da *internet* e utilizar redes sociais profissionais
10. Introdução aos conceitos fundamentais de programação.

Estas competências foram formuladas a partir:

- do estudo de “levantamento de situações em que o cidadão adulto encontra dificuldades para exercer a sua autonomia” do Projeto LIDIA (Costa, Cruz, Viana & Pereira, 2015, p.171), que permitiram a identificação dos interesses associados à utilização das tecnologias digitais e à definição de seis “grandes domínios de formação e de aprendizagem” (p.174): Informação, Comunicação, Produção, Lazer, Dia-a-Dia e Segurança e Identidade Digital;

- das competências Nível B3 do referencial de competências-chave em Tecnologias de Informação e Comunicação - Nível B3, publicado pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP): i) Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador; ii) Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo; iii) Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação; iv) Usar a *internet* para obter, transmitir e publicar informação. (Alonso, Imaginário e Magalhães, Março, 2000, p. 11);
- das competências do Referencial Europeu DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017), de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 1: Relação entre as competências DigComp e o Passaporte Competências Digitais.

Digital Competence Framework for Citizens, DigComp (Comissão Europeia)		Passaporte Competências Digitais (Câmara Municipal de Lisboa)									
		Competências									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Literacia de informação e de dados	1.1 Navegação, procura e filtragem de dados, informação e conteúdo digital	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1.2 Avaliação de dados, informação e conteúdo digital	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1.3 Gestão de dados, informação e conteúdo digital informação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Comunicação e colaboração	2.1 Interação através de tecnologias digitais			✓							
	2.2 Partilha através de tecnologias digitais			✓							
	2.3 Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais				✓						
	2.4 Colaboração através de tecnologias digitais			✓			✓	✓	✓		
	2.5 Netiqueta		✓		✓						
	2.6 Gestão da identidade digital		✓		✓						
3. Criação de conteúdo digital	3.1 Desenvolvimento de conteúdo digital					✓	✓	✓	✓		
	3.2 Integração e reelaboração de conteúdo digital					✓	✓	✓	✓		
	3.3 Direitos de autor e licenças										
	3.4 Programação										✓
4. Segurança	4.1 Proteção de dispositivos		✓								
	4.2 Proteção de dados pessoais e privacidade		✓								
	4.3 Proteção da saúde e do bem-estar		✓								
	4.4 Proteção do meio ambiente										
5. Resolução de problemas	5.1 Resolução de problemas técnicos										
	5.2 Identificação de necessidades e de resposta tecnológicas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	5.3 Utilização criativa das tecnologias digitais	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	5.4 Identificação de lacunas na competência digital	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

- da classificação de competências digitais proposta por Van Deursen, Helsper & Eynon (2016), a propósito do seu contributo para a definição do segundo fosso digital ou *second-level digital divide*: i) Competências Técnicas ou Operacionais; ii) Competências de Navegação na Informação; iii) Competências Sociais; e iv) Competências Criativas, como a criação, publicação e partilha de conteúdos através da *internet*.

E, considerando o público-alvo, respeitam os seguintes princípios de redação:

- simplicidade – expressões concisas e, sempre que possível, utilização de termos coloquiais;
- praticabilidade – expressões que aludem a comportamentos concretos e/ou que remetem para o quotidiano;
- relevância – expressões que se referem a interesses e/ou a atividades realizadas frequentemente pelos cidadãos, conforme o levantamento de interesses realizado pelo Projeto LIDIA (Costa, Cruz, Viana & Pereira, 2015).

As competências formuladas são neutras em relação ao dispositivo. Procura-se, assim, não circunscrever o Passaporte à utilização de um determinado equipamento tecnológico, como o computador ou o *tablet*, respeitando os conceitos *second-level* e *third-level digital divide*, que sobrelevam os comportamentos e os proveitos de utilização de recursos digitais, em detrimento das tecnologias utilizadas.

As competências incluem ainda a definição de capacidades, conhecimentos e atitudes, redigidos sob a forma de comportamentos concretos e verificáveis, baseados no quotidiano.

O Passaporte adota o modelo *Open Badges*, o que permite a validação e certificação digital de cada uma das competências, individualmente e independentemente do momento e do contexto formal, não-formal ou informal em que são demonstradas.

Por cada competência, é possível atribuir dois *digital badges*, denominados de medalhas digitais. A primeira medalha comprova a demonstração, pelo utilizador, de capacidades que o situam ao nível inicial de domínio da competência e a segunda medalha comprova a demonstração de capacidades de nível intermédio de domínio da competência.

O participante pode obter um total de 20 medalhas digitais ou *digital badges*, emitidas após realização com sucesso dos “desafios digitais” previstos no PILD.

Atendendo às características do público-alvo, o Passaporte é disponibilizado no formato impresso e as medalhas são emitidas no formato *online* e também no formato impresso, para que possam ser afixadas.

Através da atribuição de medalhas digitais de aprendizagem e do Certificado de Formação Profissional, o utilizador deste passaporte pode, assim, incluir no seu *curriculum vitae* e apresentar às entidades empregadoras ou partilhar nas redes sociais as suas capacidades relativas a cada uma das dez competências digitais.

AS OFICINAS “COMPETÊNCIAS DIGITAIS”

As oficinas “Competências Digitais” consistem em cursos de formação profissional, práticos, gratuitos, de curta-duração e destinados a todos os públicos, nos quais se realizam desafios digitais que procuram explorar o potencial democrático, crítico e criativo da *internet* e da tecnologia.

No total, são realizadas 10 oficinas, dedicadas às 10 competências digitais do Passaporte Competências Digitais. Cada oficina é composta por 5 sessões práticas, de 3 horas de duração,

interdependentes e progressivamente mais complexas, nas quais todos os participantes têm acesso a um computador com ligação à *internet* e são convidados a trazer os seus próprios equipamentos digitais: portátil, *tablet* ou telemóvel.

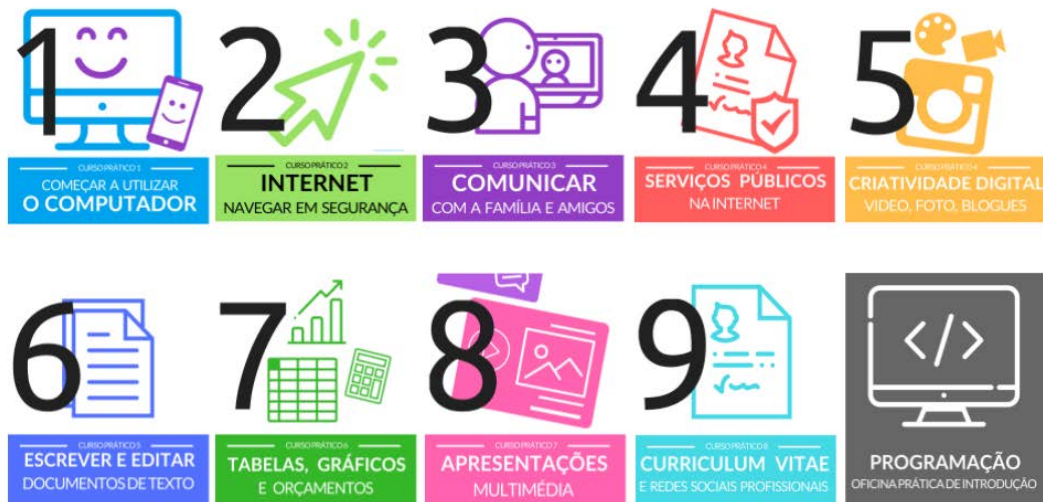


Figura 3: As 10 oficinas “Competências Digitais”.

Ao nível do desenho curricular, a primeira sessão de cada oficina inicia-se com o diagnóstico de competências e o levantamento de expectativas que motivam a adequação do restante plano de sessão e das sessões subsequentes aos interesses dos participantes entretanto identificados.

As sessões adotam princípios de educação não formal e estratégias de gamificação, como sejam:

- a realização de “desafios digitais” – atividades realizadas nas sessões, que constituem problemas ou jogos contextualizadores dos conceitos a abordar, problematizam a relevância da competência digital e permitem a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes promotores da competência digital.
- a atribuição de medalhas digitais de aprendizagem após realização com sucesso dos desafios digitais elegíveis;

A influência da Educação Problematizadora, da teoria da Aprendizagem Experiencial e do Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais é particularmente evidente através de:

- co-construção de conhecimento por parte dos participantes e do facilitador de aprendizagens, através do recurso à tecnologia para a resolução de problemas do seu quotidiano, das comunidades em que se inserem ou da sociedade;
- valorização do património experiencial dos participantes, através da autoria de recursos digitais que refletem os seus percursos de vida.

Os “desafios digitais” são baseados na abordagem *Connected Learning* e, em conjunto com outros recursos de aprendizagem de suporte ao desenvolvimento das oficinas práticas, são publicados com licença *Creative Commons*, podendo ser utilizados, modificados e partilhados livremente, desde que mencionando os autores.

As aplicações digitais utilizadas para a promoção de literacia digital respeitam os princípios *Connected Learning* adotados e foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- são gratuitas, de livre acesso;
- funcionam *online* e, no caso do computador, não dependem, preferencialmente, da instalação de executáveis;
- permitem o armazenamento na nuvem dos artefactos produzidos (documentos de texto, imagens, folhas de cálculo, apresentações, ficheiros áudio, etc);
- e não impedem a colaboração ou, preferencialmente, permitem a utilização conjunta de vários utilizadores, em simultâneo.

RESULTADOS ATINGIDOS

O PILD teve início em setembro de 2017, com a realização de 10 cursos “Competências Digitais” (oficinas práticas), na freguesia de Marvila. Apesar da intenção de realizar as oficinas práticas em diferentes freguesias da cidade, o número de interessados suplantou em mais de 200% as vagas previstas, pelo que em 2018 realizou-se uma nova edição em Marvila.

Até ao momento, frequentaram as oficinas 190 participantes, tendo sido validadas e certificadas 180 competências digitais.

A média etária dos participantes situa-se entre os 50 e os 60 anos e muito embora a habilitação escolar média se fixe nos 9 anos de escolaridade, a habilitação predominante é o 6º ano de escolaridade.

Ainda em 2018 terá lugar a terceira edição das oficinas “Competências Digitais” e o primeiro curso de capacitação de formadores em Inclusão e Literacia Digital.

Acreditamos que a diminuição do fosso digital, para além de aumentar as competências digitais da população, faz de Lisboa uma cidade mais inclusiva, participada e criadora de oportunidades.

Acreditamos igualmente que, para além das certificações e das medalhas digitais de aprendizagem atribuídas, o nosso principal resultado é a valorização das experiências do passado, para que os participantes do PILD vivam o presente sem receio do futuro.

REFERÊNCIAS

Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: It depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 217-232

Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J. (2000). Educação e Formação de Adultos – Referencial de Competências- Chave. Lisboa: ANEFA. Vol. I e II. Lisboa: ANEFA

Bustard, D. W., Black, M. M., Charles, T., Moore, A. A., McKinney, M. E. T., & Moffett, P. (2011). GEL: A generic tool for game-enhanced learning. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/281091773_GEL_A_Generic_Tool_for_Game-Enhanced_Learning

Cardoso, G. (Coord.) (2018). Literacias na Sociedade dos Ecrãs. Relatórios OberCom. Lisboa, OberCom. Retirado de: <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2018/03/OberCom2018-Literacias-naSociedade-dos-Ecra%CC%83s.pdf>

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use* (No. JRC106281). Joint Research Centre (Seville site)

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – a emergência de atividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 133-150

Chung, A. M., Bond Gill, I., & O'Byrne, I. (2017). Web Literacy 2.0. Retirado de: <https://mozilla.github.io/content/web-lit-whitepaper>

Comissão Europeia. (2016). Key competences. Retirado de: https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en

Comissão Europeia. (2018). Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES) de 2018, Relatório por País, Portugal. Retirado de: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/Portugal>

Costa, F. A., Cruz, E., Viana, J. & Pereira, C. (2015). Literacia Digital de Adultos: contributos para o desenvolvimento de dinâmicas de formação. In M. R. Rodrigues, M. L. Nistal & M. Figueiredo (Eds). *Atas do XVII Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIE'15)*. (pp. 169-175). Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Dwyer, B. (2016). Engaging all students in internet research and inquiry. *The Reading Teacher*, 69(4), 383-389

Freire, Paulo. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes

Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. 32ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (2014). *Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais*. Retirado de: <http://www.ticsociedade.pt/enild>

Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (2018a). *Índice Digital Regional*. Retirado de: <http://www.poesic.pt/pt/idr>

Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (2018b). *Iniciativa Portugal INCoDe.2030*. Retirado de: <http://www.incode2030.gov.pt>

Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., and Knight, E. (2015). Digital Badges in Education. *Education and Information Technologies*, 20(2), 403-410

Hargittai, E. (2001). Second-level digital divide: Mapping differences in people's online skills. *arXiv preprint cs/0109068*

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K. & Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. BookBaby

Josso, M. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*. 25(2), 11-23. Doi: 10.1590/S1517-97021999000200002

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L.-f. Zhang (Eds.), *The educational psychology series. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227-247). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Nedungadi, P. P., Menon, R., Gutjahr, G., Erickson, L., & Raman, R. (2018). Towards an inclusive digital literacy framework for digital India. *Education+ Training*, 60(6), 516-528

Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento FCT/UNL. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Santos, C., Almeida, S., Pedro, L., Aresta, M., & Koch-Grunberg, T. (2013). Students' perspectives on badges in educational social media platforms: the case of SAPO campus tutorial badges. In *Advanced Learning Technologies (ICALT), 2013 IEEE 13th International Conference on* (pp. 351-353). IEEE

Scheerder, A., van Deursen, A., & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide. *Telematics and informatics*, 34(8), 1607-1624

Van Deursen, A. J., & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online?. In *Communication and information technologies annual* (pp. 29-52). Emerald Group Publishing Limited

Van Deursen, A. J., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804-823

Van Dijk, J. A. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Sage Publications

Veríssimo, V., & Touças, H. (2018). Aprender é uma atitude, a melhor atitude: o programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa. In C. Cavaco (2018). *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, pp. 117-141

Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C., & Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model* (No. JRC101254). Joint Research Centre (Seville site)

Wei, K. K., Teo, H. H., Chan, H. C., & Tan, B. C. (2011). Conceptualizing and testing a social cognitive model of the digital divide. *Information Systems Research*, 22(1), 170-187

PERSPETIVAS DO TRABALHO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ONLINE NAS ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS FINAIS DE CURSO

PERSPECTIVES OF ONLINE PEDAGOGICAL SUPERVISION IN THE ORIENTATION OF FINAL COURSE WORK

Paulo Roberto Prado Constantino, Centro Paulo Sousa; Universidade Aberta; Unesp
Susana Henriques, Universidade Aberta

RESUMO

Este artigo faz parte de uma investigação mais ampla sobre os fundamentos e práticas de orientação dos trabalhos finais de cursos em modalidades *online* [dissertações, teses, monografias, projetos experimentais], com foco em instituições educacionais superiores em Portugal e no Brasil e ênfase nos cursos de pós-graduação. No presente, a reflexão assenta sobre as perspetivas de supervisão pedagógica *online* das atividades docentes nestas orientações. Empregando um referencial teórico baseado em Cano e Garcia (2013), Henriques *et al.* (2017b, 2018) e Scorsolini-Comin *et al.* (2010); e a análise de conteúdo em entrevistas com professores orientadores, foram abordados tópicos como a identificação das práticas de supervisão presentes ou possíveis no exercício das orientações online; a necessidade destas intervenções e as dificuldades ou resistências; a localização da função no quadro institucional dos cursos e suas atribuições. Estes processos de supervisão online são importantes porque permitem verificar, entre outros, as condições dos processos de orientação de investigações, dos trabalhos finais e os resultados de aprendizagem dos alunos adultos nestes percursos tecnologicamente mediados; as relações que se estabelecem entre os professores orientadores, seus orientandos e o próprio supervisor educacional.

Palavras-chave – Supervisão educacional; Educação online; Formação de professores

ABSTRACT

This article takes part in a broader investigation of the foundations and practices of orientation of the final works of courses in online modalities [dissertations, theses, monographs, projects], focusing on higher educational institutions in Portugal and Brazil and emphasis on the post graduate programs. At present, the reflection is based on the perspectives of online pedagogical supervision of teaching activities in these contexts. Employing a theoretical framework based on Cano and Garcia (2013); Henriques *et al.* (2017b, 2018) and Scorsolini-Comin *et al.* (2010); and the content analysis in interviews with teachers, topics such as the identification of present or possible supervisory practices in the exercise of the online guidelines were addressed; the need for these interventions and the difficulties; the location of the function in the institutional framework and their attributions. These processes of online supervision are important because they allow us to verify, among other things, the conditions of the investigation orientation processes, the final works and the learning outcomes of the adult students in these technologically mediated paths; the relations that are established between the guiding teachers, their students and the educational supervisors.

Keywords – Educational supervision; Online education; Teacher development

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma investigação mais ampla sobre os fundamentos e práticas de orientação dos trabalhos finais de cursos em modalidades *online* [dissertações, teses, monografias, projetos experimentais], com foco em instituições educacionais superiores em Portugal e no Brasil e ênfase nos cursos de pós-graduação. No presente, a reflexão assenta sobre as perspetivas de supervisão pedagógica *online* das atividades docentes nestas orientações.

Partimos do pressuposto de que as práticas de supervisão educacionais precisam ser transpostas para os ambientes virtuais de aprendizagem e modalidades de educação *online* (Cano e Garcia, 2013), para que os novos modos de formação, aconselhamento, direcionamento e avaliação emergjam, devidamente adaptados às demandas específicas deste cenário, e que reflitam alguns dos princípios dispostos para a docência *online*, tais como a centralidade dos processos educacionais nos orientandos, a flexibilidade no acesso à aprendizagem e as interações diversificadas entre professores/orientadores e cursistas/orientandos (Henriques *et al.*, 2017b).

ENQUADRAMENTO CONCEITUAL

Empregando um referencial teórico baseado nas pesquisas de Cano e Garcia (2013); Henriques *et al.* (2017a, 2017b, 2018) e Scorsolini-Comin *et al.* (2010); e a análise de conteúdo (Bardin, 1977) sobre as entrevistas com oito professores orientadores, foram abordados tópicos como a identificação das práticas de supervisão presentes ou possíveis no exercício das orientações online; a necessidade destas intervenções e as dificuldades ou resistências; a localização da função no quadro institucional dos cursos e suas atribuições.

A supervisão pedagógica *online*, na perspetiva disposta por Henriques *et al.* (2017), tende a explicitar-se numa esfera de atuação que envolve a regulação das atividades educacionais, a formação continuada das equipes e as decisões de avaliação e intervenções permanentes, com vista ao desenvolvimento pedagógico e gestor e um compromisso com a qualidade educacional.

No entanto, sob o ponto de vista da orientação dos trabalhos de conclusão de curso em modalidade a distância, trata-se de uma temática de escassa literatura específica, mesmo considerando-se as duas últimas décadas – ao abordar experiências e sistematizações voltadas ao tipo de curso e modalidade referidos, motivo pelo qual foi necessário avançarmos ao campo de atuação, a fim de obter mais subsídios para esta investigação.

METODOLOGIA E RESULTADOS

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DA PESQUISA

A pesquisa, de caráter exploratório, foi desenvolvida durante os anos de 2017 e 2018 entre professores orientadores de cursos *online* em Portugal e no Brasil, atuantes em instituições como a Universidade Aberta [Portugal], Universidade Estadual Paulista – Unesp e o Centro Paula Souza [Brasil].

Empregou-se uma abordagem descritiva, baseada na análise de conteúdo (Bardin, 1977) que consistia na realização das entrevistas, na compilação dos dados e na construção de categorias de análise para o conjunto de respostas dos professores formadores. Para abordá-los, foi

elaborado um guião de entrevista não diretiva, que incluiu a caracterização do trabalho de orientação quanto ao tempo de experiência, número de trabalhos orientados e produtos resultantes, aprofundando-se em seguida os seguintes aspetos:

- Práticas de supervisão presentes nos cursos online em que atuavam (Henriques *et al.*, 2018);
- Necessidade da supervisão pedagógica em cenários virtuais (Henriques *et al.*, 2018);
- Funções do supervisor *online* (Henriques *et al.*, 2018);
- Interações estabelecidas entre o supervisor online, quando presente, e os orientadores e entre estes e os orientandos;
- Conhecimento de literatura sobre supervisão educacional *online*;
- Conhecimento ou participação em formações específicas para a supervisão educacional *online*.

Para a recolha das informações, foram contactadas instituições de ensino superior no Brasil e em Portugal, por meio de professores que atuavam na orientação de trabalhos finais de cursos com ofertas formativas *online*, indicados uns pelos outros, de acordo com a conveniência e disponibilidade dos participantes.

ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS

Destaque-se que todos os 8 entrevistados atuavam em cursos semipresenciais ou exclusivamente *online*. Sobre o contexto geral destes indivíduos, foi possível descrever seu país de atuação, gênero, a titulação destes professores, os anos de trabalho em cursos da modalidade EaD, o número e o tipo de produtos resultantes desta atividade de orientação:

Quadro 1: Análise de conteúdo das entrevistas, com a caracterização dos participantes.

Orientadores Entrevistados	Gênero	País de atuação (principal)	Titulação dos professores	Anos de atuação na orientação em modalidades de EaD	Número de trabalhos orientados em modalidades EaD	Tipos de produções geradas nas orientações em modalidades EaD
E1	Masculino	Portugal	Doutor	8	32	Monografias, dissertações, teses
E2	Feminino	Portugal	Doutor	16	30	Monografias, dissertações, teses
E3	Feminino	Portugal	Doutor	8	11	Monografias, dissertações, teses
E4	Feminino	Portugal	Doutor	10	33	Monografias, dissertações, teses
E5	Feminino	Brasil	Doutor	11	77	Monografias
E6	Feminino	Brasil	Mestre	5	27	Monografias, Artigos
E7	Feminino	Brasil	Doutor	5	81	Artigos
E8	Feminino	Brasil	Doutor	11	96	Monografias, dissertações

A experiência dos orientadores portugueses incluiu a orientação de dissertações e teses em cursos semipresenciais ou exclusivamente a distância que não estavam contemplados nas atividades dos orientadores brasileiros. Daí também advém a disparidade entre o número de orientações entre os professores portugueses e brasileiros, realçada pelo escopo e a extensão dos produtos resultantes – dissertações e teses certamente são mais extensas, o que explicaria o

número mais baixo de ocorrências de produtos entre os primeiros. Em comum, todos possuíam experiência em orientações de trabalhos em cursos presenciais, antes de trabalharem em cursos *online*. Pelas respostas, também consideramos que, pela experiência acumulada, não enfrentavam problemas fundamentais, como a ausência de familiaridade com as ferramentas computacionais, tal como identificado por Cano e Garcia (2013) em investigações anteriores. Dispostas estas informações e a caracterização inicial da pesquisa e dos participantes, apresentaremos um recorte dos resultados obtidos quanto à existência, identificação e natureza das interações com uma supervisão *online* entre os orientadores:

Quadro 2: Dimensões sobre supervisão *online* presentes nas entrevistas dos orientadores e destaques.

Indicadores/ Descritores	Alguns exemplos verificados	% de ocorrências e destaques
Localização da função de supervisão pedagógica online	<p>[E1]: A coordenação do curso, por estar próxima aos estudantes, também ajuda a fazer esta ponte entre os colegas orientadores. Não há supervisão estabelecida, somente a coordenação [de curso].</p> <p>[E6]: Considero fundamental. E acho que o formato do nosso curso [em que o professor conteudista assume a função de supervisão] tem a expectativa de que a participação deste seja realmente efetiva.</p> <p>[E7]: Eu acho extremamente útil. Ainda que eu seja bem disciplinada, vejo por exemplo, quando abro um fórum com os alunos e percebo que alguns tem pouca interação, eu considero que o supervisor, nesse caso, pode dar um incentivo ao orientador: “e aí, como é que está o seu trabalho?” ou “como estão os cursistas?”, “você não está interagindo, existe algum problema, você está com alguma dificuldade?” Ou mesmo da parte do orientador: “como eu faço, os meus cursistas estão muito ausentes...”</p>	37% dos orientadores localizaram exatamente a função da supervisão online em seus cursos de formação [E4, E6 e E7]
Interações entre orientadores e a supervisão pedagógica online ou coordenações de curso	<p>[E3]: Eu não oriento todos os meus orientandos da mesma forma, então não posso exigir que os orientadores do mestrado tenham exatamente as mesmas práticas para o enquadramento [pela coordenação do curso]. Nesse sentido, tentamos encontrar um meio termo entre proporcionar uma monitorização do que que estava a acontecer.</p> <p>Quem acompanha o processo, o próprio cronograma do curso e aí, normalmente, define quem vai orientar qual trabalho, [...] depois verá o acompanhamento de como está o processo, tal, quais são as dificuldades, e o acompanhamento formal sobre a forma deste progresso. Então, supervisão metodológica certamente [...] oferece uma socialização do processo e, a própria coordenação também terá um controle desse processo, vendo como é que está a correr e nas dificuldades, tentará atuar. [...] Quando as coisas não correm tão bem, é natural que haja uma maior preocupação também da nossa parte em socializar as nossas próprias dificuldades [...] e também compartilhar essas decisões.</p> <p>[...] E terão um elemento informativo mesmo entre próprios orientadores, tem essa coisa informal, sobretudo pode haver uma partilha. No ensino superior há uma preocupação com as taxas de sucesso dos cursos com os prazos referidos, que é também uma perspectiva formativa.</p> <p>[E4]: Esse é um caso muito excepcional, nos outros as coisas andam, assim como já fiz Skype com os alunos, faço sempre com os professores um resumo do que que aconteceu e o que a gente pode fazer para tentar ajudá-los. Com 8, 9 professores, esse é um espaço onde também há imensa formação sobre essas coisas todas, desde o formato da tese, as linhas de investigação, como estruturar um trabalho.</p> <p>[E5]: Muitos acham que já vem com a formação feita de orientador. [...] Todo mundo acha que é orientador. Um dado interessante: nós temos uma pesquisa que é feita na casa [...] uma avaliação final do aluno quando termina o curso, e lá é perguntado sobre a relação com o orientador. A gente sabe que tem orientações que são complicadas. A gente fica sabendo, porque o cursista também reclama ao tutor ou ao especialista.</p> <p>[E6]: Eu acho que [supervisor] tem que alertar muito o orientador. Acho que é um papel importante: quando acontecer algo, chamar o orientador e falar “olha dá uma olhada em tal coisa, tal pessoa”. Eu acho que são coisas que a gente precisa nestes cursos.</p> <p>[E8]: No fórum dos orientadores, às vezes de uma forma genérica, você está querendo falar com aquele sujeito, mas para não constranger, não ter uma situação ruim, você fala de uma forma genérica: “olha gente vi em alguns casos que a concepção de docentes intelectual está um pouco equivocada”, atentem para isso ou aquilo. Eu acho muito importante um fórum dos orientadores, porque ele possibilita essa interação entre os mais experientes e os menos experientes.</p>	<p>50% dos orientadores de trabalhos finais relataram alguma interlocução com o trabalho do coordenador de curso</p> <p>50% dos entrevistados ocupam ou já ocuparam a coordenação de cursos <i>online</i>, mas nenhum a função específica de supervisão</p> <p>Somente 37% dos orientadores trabalharam em cursos que possuíam algum tipo de supervisão <i>online</i> das atividades. As demais sugestões foram oferecidas na perspectiva da coordenação dos cursos ou programas educacionais.</p>

As práticas de supervisão só estavam presentes nos cursos em que atuaram 3 dos 8 orientadores [E4, E6 e E7], apesar de todos reconhecerem em suas respostas a importância da supervisão pedagógica em cenários virtuais. Todos descreveram, ainda que de modo parcial ou fragmentado, algumas das funções ou atribuições deste supervisor no quadro institucional dos coordenadores de curso ou programa. O exame das interações estabelecidas entre o supervisor, quando presente, e os orientadores; e entre estes e os orientandos [E4, E6, E7], em razão do escopo desta publicação, serão debatidos em momento posterior.

A organização das turmas, o cumprimento das atividades curriculares previstas, a observação da qualidade e quantidade das interações nos ambientes virtuais de aprendizagem e a conferência das informações e registros escolares são algumas atividades persistentes, no que seria a identificação imediata da função de supervisão procedida pelos orientadores.

Também se verificou em outras respostas não mencionadas no quadro [E1, E2, E4, E5, E8] as resistências ou objeções, descritas pelos orientadores, que alguns de seus colegas orientadores costumam apresentar quanto ao compartilhamento de informações sobre o trabalho ou a rotina de orientações. Por este motivo, concordamos com a pesquisa de Cano e Garcia (2013), que mencionava a necessidade de acesso direto às atividades *online* para uma supervisão do trabalho educacional. Esta nos parece ser uma das dificuldades iniciais a serem transpostas pelos supervisores *online*, uma vez que as atividades de orientação, pela tradição das modalidades presenciais, costumam ser uma atividade particular entre orientador-orientando, dificilmente dada a conhecer externamente. Esse caráter hermético é um dos entraves apurados e, em nossa análise, uma cultura escolar a ser progressivamente modificada.

Apenas 1 professor orientador [E4] soube nominar uma referência à literatura ou estudos especializados em supervisão educacional *online*, o que demonstra a escassez de material e a sua circulação restrita. Nenhum dos orientadores entrevistados participou de alguma formação específica para a orientação de trabalhos finais durante a sua carreira na docência *online* ou mesmo presencial, o que se apresenta como uma oportunidade de oferta para as instituições pesquisadas.

CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho de supervisão precisa ser criterioso, ao respeitar as individualidades dos professores orientadores e as diferenças de abordagens das orientações realizadas, em suas diversas áreas de atuação e múltiplas trajetórias possíveis.

Será necessário, em alguns contextos institucionais narrados pelos entrevistados, superar velhos preconceitos sobre a supervisão como atividade exclusivamente presencial, para além de uma atividade de inspeção escolar, ainda que mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Uma concepção formativa de supervisão, na perspectiva apontada por Henriques *et al.* (2018), seria uma via desejável.

Entre as considerações possíveis sobre o trabalho de supervisão, podemos reconhecer – sem desejar estabelecer um sistema prescritivo ou homogêneo, mas relevando que a investigação pode oferecer um aporte inicial, na perspectiva apresentada por José Mário Pires Azanha (2004), de que o exercício da atividade pedagógica deveria ser forjado dentro da própria escola, a partir de suas necessidades identificadas e por seus próprios atores – os seguintes aspectos suscitados pelas entrevistas:

- Separar progressivamente o papel dos coordenadores de curso e coordenadores de programas de formação, que envolvem diversas outras atribuições, das funções e

expectativas diretamente ligadas à supervisão educacional, atribuindo-lhes descritores nos quadros institucionais;

- Nos ambientes virtuais, sempre existirá a possibilidade de o supervisor visitar as interações entre cursistas e professores a qualquer tempo, permitindo uma visão ampla do processo educacional por meio dos registros disponíveis;
- Em certas modalidades de cursos, pode vir a ser uma atribuição da supervisão redistribuir ou atribuir adequadamente os orientandos aos orientadores, de acordo com os perfis e áreas de atuação ou interesse;
- Organizar os critérios de avaliação, divulgação e circulação das produções dos orientandos, o que pode ser desenvolvido em colaboração com coordenações de curso ou diretorias designadas e os próprios orientadores;
- A disposição do supervisor para revisões, edições e reavaliações, sempre que solicitado;
- Monitorar periodicamente os acessos aos ambientes virtuais com regularidade. Não somente pela minutagem da participação, mas para analisar a qualidade destas interações e, se necessário, intervir particularmente entre os membros de sua equipa de trabalho, especialmente nos casos de dificuldades de comunicação ou de convivência no ambiente virtual entre orientandos e orientadores;
- Monitorar as interações entre os orientandos, quando estiverem previstas no formato dos cursos, e destacar a validade de uma cultura colaborativa nas pesquisas e elaboração dos produtos finais, ainda que a produção textual de dissertações e teses seja um processo relativamente solitário, como se verifica comumente;
- Ao monitorar estes acessos, pretende-se o incentivo a uma aprendizagem cooperativa e o fornecimento de informações ao corpo administrativo e de gestão local;
- Estruturar momentos de formação continuada aos professores orientadores, estreitando os vínculos colaborativos, fazendo com que as pesquisas realizadas e os recursos educacionais disponíveis circulem entre os indivíduos da equipe;
- Fornecer sugestões de bibliografias e recursos educacionais, especialmente quando solicitado pelos professores orientadores, egressos de áreas de formação e *backgrounds* de pesquisa distintos;
- Reforçar os objetivos de aprendizagem e visões compartilhadas do funcionamento de cada curso em específico: por vezes, os professores orientadores abandonam a perspectiva formativa que estas pesquisas e a confecção de seus trabalhos finais oferecem para se concentrarem nos detalhes pormenorizados de sua própria área de atuação: se toco flauta muito bem, exijo dos meus orientandos que sejam exímios flautistas, sob pena de pesar na minha avaliação;
- Concentração nos objetivos de ensino e de pesquisa proporcionados pelos trabalhos finais de curso, com um incentivo positivo aos cursistas.
- Garantir a justiça de avaliação, os direitos de aprendizagem e, simultaneamente, reforçar as responsabilidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dimensões do trabalho de supervisão descritas por Henriques *et al.* (2018), aliadas aos resultados verificados nas entrevistas, nos fornecem o substrato para estas reflexões finais: a função de supervisão ainda não está plenamente constituída entre os participantes dos cursos focados de graduação ou na pós-graduação em diferentes níveis como aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

No entanto, estes processos de supervisão *online* são importantes porque permitem verificar, entre outros, as condições dos processos de orientação de investigações, dos trabalhos finais produzidos pelos cursistas e os resultados de aprendizagem destes alunos adultos por meio dos percursos tecnologicamente mediados. Caberia ao supervisor também analisar quais tipos de recursos e materiais são demandados; as relações que se estabelecem entre os professores orientadores, seus orientandos e o próprio supervisor, permitindo uma visão sistêmica e o atendimento às demandas formativas dos cursistas e dos professores, a fim de minimizar ou corrigir situações que somente seriam consideradas em extremos, como na inobservância dos prazos de conclusão ou em conflitos entre cursistas e orientadores que inviabilizam o encerramento dos produtos finais.

O debate precisa avançar como uma contribuição para um campo de estudos ainda recente: ao ultrapassar questões sobre os suportes específicos ou a territorialidade [presencial/virtual] em que se orientam os trabalhos finais, amplia-se a possibilidade de supervisão educacional *online* em aspetos como a mediação tecnológica, a instituição efetiva de redes colaborativas, a comunicação e a formação para a investigação, a divulgação das práticas e de recursos didáticos entre os orientadores.

REFERÊNCIAS

Azanha, J. M. P. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. *Educação e Pesquisa*, 30. Retirado de: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27945/29717>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Cano, E. V. & García, M. L. S. (2013). ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision. The virtual supervision, *TOJET – The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 77-87. Retirado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008870.pdf>

Henriques, S.; Gaspar, I.; Massano, L., (2017a). O contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional do docente *online*. Reflexões teóricas. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*, Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, pp. 887-898. Retirado de: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/II_SIE_Atas_FINAL_web.pdf

Henriques, S., Moreira, J.A., Barros, D. & Goulão, M. F. (2017b). Respondendo aos desafios formativos da era digital: o curso de formação para a docência no ensino superior online. In P. Dias, D. Moreira & A. Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 148-178

Henriques, S., Gaspar, I. & Massano, L., (2018). *Experiências de supervisão no ensino superior online*. Texto não publicado, no prelo. pp 1-18

Scorsolini-Comin, F., Inocente, D. F., Matias, A. B., & Santos, M. A. (2010). O supervisor educacional no contexto da educação a distância. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 257-268. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200010&lng=pt&tlng=pt

TERCEIRA IDADE E PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

THIRD AGE AND SOCIALIZATION PRACTICES WITH DIGITAL TECHNOLOGIES

Elaine Conte, Universidade La Salle – UNILASALLE

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle – UNILASALLE

RESUMO

No mundo todo, a quantidade de pessoas com idade acima de 60 anos supera cânones históricos e isso se dá em função da redução da natalidade e do aumento da longevidade. Mas, poucas são as iniciativas destinadas aos projetos voltados para o empoderamento social à terceira idade. Nesse contexto, o ensaio objetiva repensar formas de socialização dos idosos, por meio de práticas pedagógicas viabilizadas com as tecnologias. Com esse foco, realizamos um estudo de base hermenêutica, para leitura e reinterpretação de textos em contextos de contradição discursiva. Concluímos que o estudo possibilita imaginar utopias reais, a respeito da importância da socialização do idoso com as tecnologias digitais, apontando caminhos que integram as potencialidades da terceira idade.

Palavras-chave – Educação; Idoso; Socialização; Tecnologias Digitais

ABSTRACT

Worldwide, the number of people over the age of 60 exceeds historical canons and this is due to the reduction in the birth rate and the increase in longevity. But there are few initiatives aimed at projects aimed at social empowerment for the elderly. In this context, the essay aims to rethink ways of socialization of the elderly, through pedagogical practices enabled with the technologies. With this focus, we carried out a hermeneutical study to read and reinterpret texts in contexts of discursive contradiction. We conclude that the study makes it possible to imagine real utopias about the importance of the socialization of the elderly with digital technologies, pointing out ways that integrate the potential of the elderly.

Keywords – Education; Seniors; Socialization; Digital Technologies

INTRODUÇÃO

Em tempos de reconfiguração constante de relações, dos papéis sociais e da sociedade tecnológica, é um grande desafio discutir a respeito da educação na terceira idade, dos idosos e da velhice. Entretanto, quando falamos de projetos enraizados historicamente que integrem os idosos devemos considerar que o tempo é mais escasso e as limitações físicas e cognitivas tendem a ser aceleradas pelo envelhecimento. A pessoa, ao chegar na terceira idade, acaba reduzindo ou perdendo vínculos sociais cultivados ao longo da vida, principalmente por limitações físicas e de saúde. Daí surge a preocupação desse estudo em acolher e compreender essas necessidades, a fim de fornecer meios para proporcionar a manutenção e a estimulação

sociocognitiva e afetiva dos idosos em seu contexto social, construindo programas educacionais para esse público.

Observamos que a educação formal não se preparou para oferecer estímulos ao cidadão idoso aposentado de forma a manter sua presença social ativa na sociedade e nos espaços formativos. Além disso, o processo educacional tem dificuldades e limitações para incluir aprendizagens morais e habilidades capazes de tornar os idosos coparticipantes de ações e debates intergeracionais dentro e fora das instituições de ensino. Dessa forma, a velhice está associada equivocadamente a limitações, deficiências e incapacidades que mantem a marginalização desse público a projetos educativos de maior acesso a conhecimentos, o que limita a visão e distancia as aprendizagens emocionais, de transição e socialização dessa fase da vida. Esse descuido promove um envelhecimento precoce, desqualificado, desprovido de valor e sem expressividade, visto que a população envelhece porque não dá sentido à existência humana, não reflete sobre a sua condição diante da necessidade de participar da vida em sociedade como uma atitude saudável, ativa e de restauração da própria vida (Bettinelli *et al.*, 2008).

Tendo em vista um contexto em que o número de idosos está crescendo rapidamente, quais as contribuições das práticas pedagógicas viabilizadas pelas tecnologias e articuladas às dimensões cognitivas, físicas, emocionais e relacionais dos idosos à regeneração da vida em sociedade? Nesse sentido, a pesquisa de abordagem hermenêutica visa contribuir para uma reflexão a respeito da importância da sociabilidade dos idosos à formação ética, política e pedagógica, potencializando o desenvolvimento global à emancipação coletiva, possibilitando que se tornem capazes de projetar atividades, capacidades e diferenças sociais (Gadamer, 1997).

A TERCEIRA IDADE E AS RELAÇÕES SOCIAIS

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), a perspectiva é de que o número de pessoas com 60 anos ou mais deverá duplicar entre os anos de 2007 e 2050, revelando conexões complicadas com a sociedade, pois elas necessitam de um maior engajamento para pensar projetos conjuntos articulados aos processos e às práticas institucionais que reproduzem condições excludentes e opressivas. Demonstrando uma preocupação com o crescimento acelerado do envelhecimento da população mundial, a ONU elegeu o ano 1999 como o Ano Internacional do Idoso, adotando a partir daí um plano de ação que proclama o direito das pessoas idosas em relação ao processo de envelhecimento com independência, participação, cuidado, autorrealização e dignidade.

Quem nunca se deparou com pessoas de idade avançada e cheias de energia, com um ou outro problema de saúde, que não as impossibilitam de fazer nada? E outras, com idade de 60 anos, que não conseguem realizar qualquer tipo de atividade, seja uma caminhada por exemplo? Não excluir o idoso da sociedade, torná-lo útil em seu meio social é uma atitude que todo cidadão tocado pelo (re)conhecimento deveria ter. Daí surge a necessidade de pensar em termos de relações de projetos pedagógicos com a terceira idade para que a enxerguemos como ato político e ético, pois idosos precisam manter uma vida ativa e práticas sociais, para estimular a imaginação e a percepção de mundo, conforme suas capacidades e/ou limitações do corpo.

No Brasil, a partir de 1º de outubro de 2003, a lei nº 10.741 estabeleceu a criação do Estatuto do Idoso que estabelece direitos e deveres visando a proteção do idoso com diversas disposições

preliminares. Assim como os indicadores mundiais de envelhecimento rápido em função da queda da taxa de fecundidade e do aumento da expectativa de vida, no Brasil também se observa que, entre 2005 e 2015, a proporção de idosos de 60 anos ou mais, passou de 9,8% para 14,3% (IBGE, 2015). Ao contrário disso, a proporção de pessoas de 0 a 14 anos de idade passou de 26,5% para 21,0%, e a proporção de pessoas de 15 a 59 anos de idade, passou de 27,4% para 23,6%. A composição populacional aponta para a tendência de envelhecimento demográfico, através do aumento da participação percentual dos idosos na população e a consequente diminuição dos demais grupos etários (IBGE, 2015). No Brasil, no ano de 2015, a expectativa de vida ao nascer para ambos os sexos foi de 75,5 anos, significando um aumento de 30 anos comparado com os 45,5 anos de 1940. Os dados apresentados nos levam a refletir sobre as condições de saúde e educação necessárias para se viver mais e com qualidade de vida.

Para 2070, dados de projeções populacionais feitas pela Organização das Nações Unidas indicam que a proporção da população idosa brasileira seja acima de 35% superior ao indicador para o conjunto de países desenvolvidos. Com esse processo de envelhecimento populacional, uma outra mudança identificada na pesquisa, entre 2005 e 2015, refere-se à diminuição da proporção de idosos ocupados que recebiam aposentadoria, de 62,7% para 53,8% e aumentou a participação de pessoas com idade entre 60 e 64 anos ocupadas, de 47,6% para 52,3% (IBGE, 2015). Em relação à educação, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais decresceu, ou seja, a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever diminuiu de 11,1%, em 2005, para 8,0% em 2015, mas a população com idade acima de 65 anos permaneceu com a maior incidência de analfabetismo, 25,7%. De acordo com a pesquisa, em 2015, 60,5% dos analfabetos tinham idade acima de 55 anos, enquanto que, em 2005, esse percentual era de 47,5%. Dessa forma, os idosos passaram a ser a maioria da população total de analfabetos (IBGE, 2015). Esses dados mostram que é preciso garantir o acesso dos idosos ao conhecimento e à formação cultural, contribuindo assim com as predisposições perceptivas, sensoriais, emocionais e intelectuais.

A TERCEIRA IDADE E AS POSSIBILIDADES SOCIOEDUCACIONAIS

Tratando-se do envelhecimento social, nossa sociedade capitalista valoriza a produtividade e marginaliza os idosos com suas diferentes experiências, memórias, sensibilidades estéticas, ritmos, fraquezas e tempos, fazendo com que eles percam seu valor e reconhecimento social. Por isso, urge a necessidade de uma reconciliação com o conhecimento crítico, reflexivo e emancipador – que depende do outro, em relação ao sentido do envelhecimento, caso contrário, ficaremos sem alternativas plausíveis, questionadoras e mobilizadoras de existência social e intergeracional.

O campo de atuação do pedagogo vem se ampliando nos últimos anos, atuando nas áreas de educação formal e não escolar, ganhando destaque em instituições não governamentais e de atendimento à terceira idade. Tratando-se dos idosos, a educação não pode se eximir de explorar as experiências práticas de uma educação ao longo da vida, promovendo ações de integração tendo em vista as necessidades desse público, potencializando e despertando o contato com novas experiências culturais e aprendizagens sociais, numa concepção de que nunca é cedo ou tarde para (re)aprender. A importância de um profissional da educação nesse processo de regeneração do poder formativo torna possível a indicação de meios para melhor

compreender e despertar esse público às práticas comunicativas e relacionais de inteligibilidade das emoções.

Trabalhar com os idosos é uma tarefa desafiadora, pois exige dos profissionais uma inteligência emocional e cognitiva. O profissional ao trabalhar com projetos da terceira idade precisa ser solícito a ajudar, buscar conhecer e compreender o contexto da pessoa, sua história de vida, memórias, saberes, bem como explorar os entendimentos da condição de vida atual dos idosos, seus objetivos de vida e projetos futuros. Sendo assim, percebemos inúmeras possibilidades de ensinar e de aprender junto com os idosos e suas experiências vividas.

A educação não formal exemplificada através de atividades práticas com os idosos mostra-se como uma alternativa para o desenvolvimento de projetos educacionais sensíveis, éticos e estéticos, fortalecendo o exercício e a prática cidadã, demonstrando os princípios de igualdade e justiça social, bases da educação não formal. A transmissão de conhecimento não é obrigatória nesse processo e não existe mecanismo de repressão, no caso da não aprendizagem, ou práticas egoístas e individualistas, pois o importante é que se estabeleça o contato coletivo, uma prática comum e laços de afetividade proporcionados através de um ambiente que permita o reconhecimento dos idosos em suas necessidades, vontades e aspirações na produção e troca de experiências no grupo.

É relevante considerar as tecnologias digitais e as facilidades que elas proporcionam, maximizando assim as possibilidades e ganhos nas práticas educativas com os idosos. Os idosos estão vivendo mudanças tecnológicas muito profundas, que transformam as formas de vida, pois há pouco tempo não existia água encanada e energia elétrica. Gradativamente, com o surgimento da energia elétrica, a presença do telefone, da televisão e de outros aparelhos eletrônicos os idosos foram encorajados a assimilar e mexer com esses recursos. Barbosa *et al.* (2017) destacam que existem tecnologias de apoio que podem facilitar a realização de tarefas das pessoas que possuem capacidades funcionais limitadas. Entretanto, complementam que a tecnologia por si só não pode mitigar todas as dificuldades que acompanham as capacidades funcionais limitadas e, nesse caso, a tecnologia pode ser complexa e dispendiosa.

As tecnologias digitais produzem transformações nos comportamentos e novos estímulos para os modos de pensar e agir das pessoas, transformando inclusive as práticas socioculturais. Por isso, elas têm grande importância para a humanidade, seja no plano econômico, político, científico, educativo, atingindo inclusive a área da saúde. Lévy (1994) refere-se a esse fenômeno global como a possibilidade da constituição de uma inteligência coletiva, uma forma de potencializar a sensibilidade, a percepção, o pensamento, a imaginação e a inter-relação, através da cooperação e da coordenação em tempo real. Com o uso de dispositivos digitais podemos contribuir no aprendizado coletivo e na aquisição de saberes, favorecendo a autonomia dos sujeitos e de grupos, diminuindo o isolamento, a exclusão e a separação (Lévy, 1994). Daí a importância de manter viva por meio das tecnologias digitais a memória e o saber coletivo.

A terceira idade considera o computador ainda como um *bicho de sete cabeças*, visto que, apesar de ser uma máquina que possui um manual de instruções bem detalhadas de como operar, ela avança e evolui rapidamente a ponto dos idosos não terem tempo suficiente para a experimentação e o aprendizado reflexivo. É necessário um tempo para conquistar o aprendizado mínimo, tal como definir uma política para encorajar os idosos e proporcionar o ensino aprendente com seus pares, para extrair benefícios em coautoria com os idosos e usufruir das infinitas possibilidades desse recurso (Côrte *et al.*, 2006). Dessa forma, a sabedoria

da velhice consiste em manter-se flexível para usufruir as tecnologias digitais e incorporá-las como extensões para potencializar a atuação com curiosidade e encorajamento para explorar o desconhecido, mantendo uma vida ativa e prazerosa.

REFLEXÕES FINAIS

O estudo desenvolvido até aqui nos mostra que é necessário promover projetos pedagógicos com os idosos, objetivando uma colaboração e um enriquecimento mútuo, um relacionamento diálogo, sensível, amoroso, mais aberto e intergeracional, tornando a educação mais emocional, cognitiva e realizativa. A tarefa então é conectar essas ações da terceira idade em projetos pedagógicos para construir alianças que atravessem nossas diferenças para que todos sejam reconhecidos, apoiem-se mutuamente e participem nesses movimentos transformadores de conhecimento. A prevenção e o controle dos processos patológicos na velhice se relacionam organicamente a outras dimensões do conviver, potencializando as necessidades básicas de realização pessoal e social de um envelhecimento aprendente e prazeroso com a troca de experiências e conhecimentos.

Consideramos que o planejamento de ações socioeducativas e cognitivas por meio das tecnologias digitais pode ser um meio de integração cultural, emocional e de diálogo intergeracional, prevendo inclusive novos aprendizados, para a estimulação cognitiva e motora, para o convívio social e ativo dos idosos em processos de retomada de conhecimentos e humanização. Dessa forma, é possível aprender, discutir e refletir sobre as diferentes realidades, os direitos, os deveres e a valorização de todas as etapas da vida humana, já que todos somos seres de possibilidades nas diferenças. A luta pela socialização da terceira idade por meio de projetos socioeducativos com as tecnologias digitais engloba movimentos diversos para transformar a educação, por meio de questões relacionadas ao conjunto de responsabilidades éticas, políticas e pedagógicas, para criar cidadãos críticos e corresponsáveis pela própria vida revigorada na participação coletiva. Concluímos que as tecnologias digitais articuladas aos projetos formativos na terceira idade podem viabilizar o desenvolvimento pessoal e a emancipação social, tornando os idosos conhecedores e capazes de desenvolver outras ações de participação social, incentivando conversações retroalimentadas por suas diferenças.

REFERÊNCIAS

Barbosa, H. *et al.* (2017). Exercícios e Jogos sérios Aplicados à Reabilitação de Idosos. *Atas da 17ª Conferência da Associação Portuguesa de Sistemas de Informação (CAPSI)*

Bettinelli, L. A. *et al.* (2008). *Envelhecimento humano: múltiplas abordagens*. Passo Fundo: UPF Editora

Brasil. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do idoso e dá outras providências. 2003

Côrte, B. *et al.* (2006). *Envelhecimento e velhice: um guia para a vida*. São Paulo: Vetor

Gadamer, H.-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2015. Breve análise da evolução da mortalidade no Brasil.

Lévy, P. (1994). A emergência do cyberspace e as mutações culturais. Palestra realizada no Festival Usina de Arte e Cultura, promovido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Organização das Nações Unidas (2003). *Plano de ação internacional sobre o envelhecimento*. Tradução de Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA E APRENDIZADO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

TECHNOLOGICAL APPROPRIATION AND COLLABORATIVE LEARNING IN ADULT EDUCATION

José Dias Paschoal Neto, Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE

Maria Cândida Oliveira e Costa, Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE

RESUMO

A apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, pelos usuários, possibilitou a quebra de paradigmas no fluxo informacional entre quem produz e quem consome informação e promoveu o protagonismo midiático. A pesquisa teve como objetivo desenvolver uma metodologia para a apropriação por atores sociais de uma comunidade para que pudessem produzir conteúdos audiovisuais digitais de forma inclusiva e colaborativa. O grupo foi formado por participantes de um curso de produção audiovisual realizado pelo Ponto de Cultura Maluco Beleza, em Campinas, SP, Brasil, no período de março e julho de 2011. Treze adultos, em sua maioria da Terceira Idade, criaram, roteirizaram e produziram, juntos, a curta metragem “Um dia na vida de Conceição: uma doméstica fofoqueira”. Foi utilizado o método de pesquisa-ação integral e sistêmica. A análise do trabalho permitiu a elaboração da metodologia que detalha todas as etapas da produção audiovisual e apresentou uma síntese dos passos sugeridos para a sua implantação.

Palavras-chave – Tecnologia digital; Audiovisual-Produção; Mídia digital; Aspectos sociais; Aprendizagem

359

ABSTRACT

The appropriation of the Digital Technologies of Information and Communication, by the users, allowed the breakdown of paradigms in the information flow between who produces and who consumes information and promoted the media protagonism. The research had as objective to develop the methodology for appropriation by social actors of a community so that they could produce digital audiovisual content in an inclusive and collaborative way. The group was based by participants in an audiovisual production course conducted by the Culture Spot Maluco Beleza, in Campinas, SP, Brazil, in the period of March and July of 2011. Thirteen senior's citizens, mostly with special needs together created, scripted and produced the short novel “A Day in the Life of Conceição: A Domestic Gossip Lady”. The integral and systemic research method was used. The work analysis allowed the elaboration of the new methodology that details all the stages of the audiovisual production and showed the synthesis of the suggested steps for its own implantation.

Keywords – Digital technology; Audiovisual production; Digital media; Social aspects; Learning

DIGITALIZAÇÃO E NOVOS FLUXOS INFORMACIONAIS

A digitalização, o processo de transformar qualquer imagem, som, dado, nos códigos binários, a linguagem dos computadores, possibilitou a quebra de paradigmas do fluxo informacional entre

emissores e receptores. Fenômeno comunicacional que propiciou o protagonismo midiático, quando o usuário, entendido também como a audiência, rompe a passividade e passa, não só a gerar conteúdo, mas também a compartilhar e distribuir sua produção em múltiplos meios com impactos sociais, econômicos, culturais em dimensões diversas: pessoais, familiares, trabalho, comunidades locais, regionais, nacionais e internacionais.

Contexto que envolve a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a convergência das mídias (informática, comunicação, telecomunicação) e o acesso a produtos e serviços advindos das tecnologias digitais.

Ao afirmar que a comunicação é um processo intermediário que permite a troca de informações entre pessoas, Le Coadic (1996) propõe o modelo social do Ciclo da Informação (Figura 1), onde o termo construção dos conhecimentos a partir da informação como matéria-prima é empregado no lugar de produção e a palavra comunicação substitui distribuição e uso em vez de consumo. “Os três processos – construção, comunicação e uso – se sucedem e se alimentam reciprocamente”.

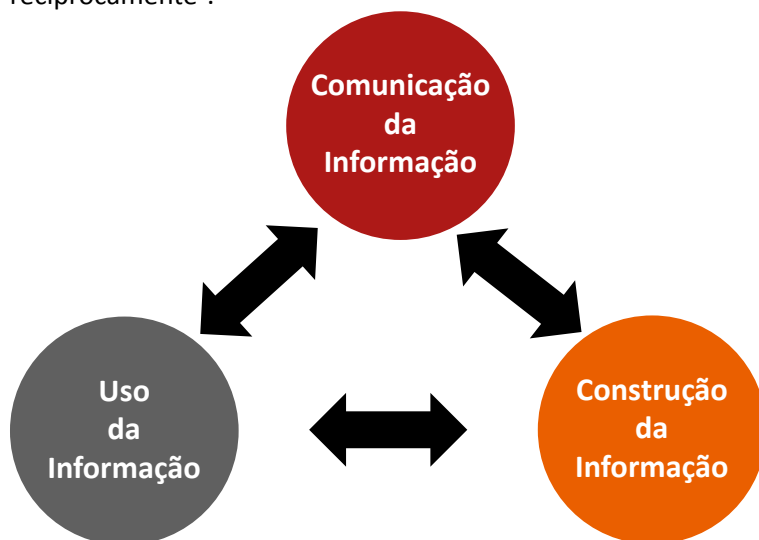


Figura 1: Ciclo social da informação.

Fonte: Le Coadic (1996, p. 2).

Este fenômeno comunicacional, em essência, é o que embasa o que se define neste artigo como protagonismo midiático. A possibilidade/capacidade do usuário de se apropriar do processo de produção de um conteúdo, seja ele de qualquer natureza (foto, vídeo, texto, dado, arte, outros) e compartilhar, distribuir, exibir em múltiplas plataformas e meios por meio das tecnologias digitais.

O protagonismo midiático, enquanto discurso, expressa o conceito de *Media Civic*, a “mídia cidadã”, aqui entendida com um processo de apropriação social das novas tecnologias digitais com profundas consequências para o indivíduo e a sociedade.

Valente afirma que o usuário, ao adquirir um nível de apropriação crítica dos recursos audiovisuais, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TDIC e do entendimento da mídia televisiva, pode então transformar-se num gerador de conteúdo e, ao mesmo tempo, aprender em conjunto, colaborativamente, refletindo sobre a própria experiência e ampliando-a com novas informações (Valente, 2004).

A pesquisa que deu base a este artigo tinha como objetivo desenvolver metodologia ativa

para que atores sociais se apropriassem dos conceitos e tecnologias de produção audiovisual e desenvolvessem conteúdos audiovisuais digitais de forma participativa e colaborativa. Os sujeitos da pesquisa foram integrantes de um curso de produção audiovisual realizado no Ponto de Cultura Maluco Beleza, localizado nas dependências do Hospital Psiquiátrico Cândido Ferreira, em Campinas (SP). Participaram do curso ex-usuários do hospital que participaram de processos de inclusão por meio de atividades de comunicação, como a montagem de um programa de rádio; senhoras de um grupo de Terceira Idade que participaram do programa “Vivacidade” exibido pela TV Universitária PUC Campinas, profissionais de diversas áreas e estudantes.

Durante quatro meses, de março a junho de 2011, com um encontro semanal de três horas, os conceitos teóricos, reflexões sobre conteúdo eram apresentados sempre estimulando e promovendo a participação dos aprendizes na elaboração de cada etapa do projeto. Por exemplo, a construção do roteiro partiu da ideia original de Dona Augusta, que queria fazer o papel de uma doméstica fofqueira, num “filme”. O curta metragem “Um dia na vida de Dona Conceição, uma doméstica fofqueira” foi resultado deste trabalho colaborativo e participativo, características das metodologias ativas.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Participação esta realizada por meio de práticas de soluções de problemas e outras técnicas que promovam desafios para o novo saber, por que, como afirma Freire (1970), a superação dos desafios e a resolução de problemas são o que impulsionam a vontade de aprender.

As metodologias ativas pressupõem ainda criar ambientes e situações de aprendizagem que promovam o pensar, fazer, refletir sobre as práticas realizadas, aprender a interagir com colegas e professores e receber *feedback*. Processo que explora atitudes e valores pessoais e promove o coletivo.

Os conceitos apresentados sobre os processos de construção do conhecimento pelo Ciclo de Ações e da Espiral de Aprendizagem (Valente, 2002; 2004; 2005), a Teoria Sócio Histórica de Lev Vygotsky (1998; 1995), que aponta a interação mediada pelos relacionamentos sociais como a base sobre a qual se faz a construção do conhecimento, e Piaget tornam as principais referências teóricas do estudo com bases metodológicas no método bibliográfico (GIL, 1999), na pesquisa-ação integral e sistêmica (Morin, 2004) e especialmente na pesquisa-ação (Thiollent, 1996; 1997).

A prática de montagem do roteiro segue o Ciclo de Ações: descrição-execução-reflexão-depuração (Valente, 2002). As sugestões apresentadas (descrição) eram colocadas em prática (execução), entendendo a execução como o aceite da proposta e sua incorporação ao texto para posterior realização das gravações.

O “problema” apresentado aos aprendizes do curso de produção audiovisual era elaborar um argumento e construir um roteiro para transformar em realidade o sonho de Dona Augusta, que queria fazer o papel de uma “Doméstica Fofqueira” num filme. A fase “execução” foi realizada individualmente por cada participante que elaborou sua proposta de argumento para contar a história. As sugestões foram então apresentadas ao grupo no encontro seguinte. A leitura de cada uma das ideias de argumento pelas personagens foi feita coletivamente provocando a “reflexão” de cada integrante sobre as informações apresentadas.

O resultado, roteiro modificado, era usado como objeto de discussão (reflexão) do grupo. A nova proposta era a depuração da anterior. Ou seja, o roteiro avançava ao mesmo tempo em que possibilitava novas apropriações aos usuários, naquilo que já foi citado neste trabalho, como a “equilíbrio majorante do conhecimento”, descrito por Piaget. Um patamar do saber acima do anterior, que é observado por Valente (2003) como a “Espiral de Aprendizagem”.

Além da construção do roteiro, o Ciclo de Ações fica evidenciado em todos os procedimentos seguintes, como a definição de quem representaria os papéis, a escolha dos cenários e a preparação dos “sets”, as produções para as cenas, maquiagem, os ensaios das falas, as gravações propriamente ditas das imagens e dos diálogos, até a edição e finalização e distribuição.

O ser partícipe na cultura da convergência das mídias, como enfatiza Jenkins (2006), pode resultar na tomada de consciência e determinar seu caráter protagonista. A contribuição das TDIC no processo de construção das novas competências e interações sociais é destacada nos Ambientes Virtuais (Maia, 2004) e Comunidades de Prática (Wenger, 1998; 2004).

A tomada de consciência é, para Vygotsky (1998), um processo de “internalização” estabelecido pelas relações internas do indivíduo com o social numa composição do “eu” e do “outro”. Entendida como uma relação profunda, de apropriação das experiências dos outros sujeitos que permite uma percepção própria (do eu, sujeito) diante do mundo. Para Freire (1980), os sujeitos são consciência de si e do mundo. Na subjetividade do autor, consciência e mundo estão interligados simultaneamente ao sujeito, não havendo prevalência de um em relação a outro. Ele destaca a importância do diálogo como elemento essencial da conscientização e da humanização.

Os métodos ativos também preconizam o trabalho colaborativo, o qual foi observado durante todo o curso. Piaget (1994) utiliza a palavra cooperação que é operar com e, no nosso caso, operar com o outro (Vygotsky) com objetivo comum que foi montar um conteúdo audiovisual num formato de curta metragem. Só por meio da cooperação é possível conquistar uma personalidade livre e autônoma.

No nosso grupo, inclusive a disposição dos participantes nos encontros em semicírculo, favorecia este aspecto, apesar de serem conceitos de ordem cognitiva, porque permitia olhar para o outro, escutá-lo, conhecê-lo. Além disso, esta troca era fomentada pelo coordenador. Não desejamos dizer com isso que o curso conduziu à autonomia, porque este é um aspecto muito mais amplo e complexo, mas certamente podemos afirmar que o curso foi um modelo de que a educação pode trabalhar neste sentido. Em um mundo em constante mudanças e alterações, a autonomia intelectual é fundamental porque não sabemos os desafios do futuro. Gostaríamos de ressaltar o quanto este método foi capaz de proporcionar mudanças pessoais nos participantes. Luciana Ohana fez relatos que demonstram isso. De uma pessoa tímida que não conseguia se colocar, expressar seus pontos de vista, o fato de olhar, aproximar do outro permitiu criar vínculos de confiança levando-a a se sentir muito mais à vontade para colaborar, para cooperar. Um ambiente livre de tensão é fundamental para isso, porque ali não estava se cobrando respostas certas ou erradas dos participantes, mas a criação, a construção e para tanto, o erro faz parte de todo o processo construtivo.

Sobre as características das pessoas que compunham o grupo foi interessante notar que as trocas se deram entre os diferentes em termos de nível socioeconômico, idade, escolaridade e equilíbrio mental. No momento atual em que a educação discute sobre a inclusão, verificamos em nossa pesquisa que a metodologia ativa é capaz de incluir todos porque permite que cada

um colabore com suas capacidades e habilidades do momento. Na escola tradicional, por sua vez, estes aspectos são muitas vezes negligenciados porque as trocas são restritas e porque há a exigência do acerto e o erro é compreendido como ausência de aprendizagem e, portanto, de incompetência e humilhação.

Paulo Freire revolucionou a educação de jovens e adultos. Sua concepção é de que a educação tem como objetivo central a libertação das consciências diante das opressões impostas pelos opressores e para tanto sugere uma postura dialógica (Freire, 1980).

Na nossa pesquisa, quando se observa a relação dialógica dos aprendizes, em sua maioria, sujeitos que carregam considerável carga de opressão social (pelas doenças mentais ou pela idade) e seus processos de trocas no desenvolvimento das atividades colaborativas de elaboração do roteiro, definição e perfil dos personagens, montagem dos cenários, captação das imagens e edição, entre outros, fica evidenciada a afirmação de Freire de que estes sujeitos passam a fazer parte do mundo, com uma percepção consciente, crítica e participativa.

Esta postura dialógica, que leva à conscientização e humanização, é restrita nos métodos tradicionais, uma vez que o diálogo é reservado a pequenas iniciativas do professor, mas não se constitui a essência do seu trabalho. Nos métodos ativos, por sua vez, esta é uma prática inerente. Constatamos que a metodologia ativa é indicada para a construção e desenvolvimento de personalidades autônomas, porque conseguem trabalhar com outras personalidades de forma recíproca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos verificar que esta metodologia auxiliou na transformação dos atores envolvidos pela tomada de consciência favorecida pelos desequilíbrios ocorridos durante todo o curso. Em salas de aulas desta natureza, os desequilíbrios tendem a ser maiores porque existem trocas de ponto de vista e atuações recíprocas. Verificamos também que a metodologia utilizada permite a libertação das consciências e do pensamento complexo tal como apresentado ao longo do trabalho.

Podemos dizer que o digital é uma possibilidade tecnológica que permite registrar/ documentar textos, fotos, vídeos e dados na linguagem universal dos computadores e compartilhar estas informações. É o que se assiste hoje com as mídias sociais e outras plataformas digitais interativas que permitem a proliferação de conteúdos produzidos e compartilhados por quem produz e ao mesmo tempo consome informação. Entretanto, para que esta potencialidade seja uma ferramenta de aprendizagem, é necessária uma metodologia baseada no protagonismo do usuário e não apenas acessibilidade à tecnologia. Depende também da mediação, tão preconizada por Vygotsky, que estimule a apropriação individual e o trabalho colaborativo. Assim, o digital enquanto ferramenta, foi eficaz para as transformações ocorridas, mas estas devem ser relacionadas à postura do coordenador, professor ou mediador que compreende, sobretudo, o processo de construção do conhecimento. Outra certeza advinda desta pesquisa é que a tecnologia digital, como qualquer tecnologia existente ou a ser inventada, deveria ser, por excelência, social. Capaz de transformar, para melhor, a vida dos indivíduos e da coletividade. Existem muitas ações e projetos neste sentido, mas o valor comercial do domínio da tecnologia segue a lógica do mercado, que faz da inovação e da tecnologia elementos de ampliação do fosso social que separa mais do que classes sociais, distancia oportunidades para os mais pobres e subdesenvolvidos.

A possibilidade do usuário gerador de conteúdo, através do acesso e usabilidade das tecnologias digitais de informação da comunicação, ganha seu espaço como protagonista midiático, deve se somar a outras tantas possibilidades que permitam a equibração majorante de indivíduos e da sociedade.

Concluimos, como educadores, que a “educação pelas mídias” e o “*media civic*” necessitam de Políticas Públicas comprometidas com o interesse público em todas as áreas. Focando na Educação, por meio de Políticas de Estado e não de governos que não promovem continuidade de princípios de interesse coletivo, mas partidários, será possível ter uma educação que possibilite a formação continuada com criação de oportunidades de empregabilidade para a terceira idade bem como de acesso à escola em todos os níveis, obrigação do Estado como preconizado na constituição brasileira. Para a implantação de metodologias ativas em todos os níveis será necessário, também, valorizar e qualificar o papel do mediador, elemento fundamental para atingir os objetivos preconizados neste processo pedagógico inovador.

REFERÊNCIAS

- Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido* (5ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). São Paulo: Moraes
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York, London: New York University Press
- Le Coadic, Y. F. (1996). *A Ciência da Informação*. Brasília: Briquet de Lemos
- Maia, I. F. (2004). *Eu, tu, ele... nós? Relação de cooperação: para além do virtual*. Campinas, SP: Unicamp
- Morin, E. (2004). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo. Ed. Cortez, Brasília, DF: UNESCO
- Paschoal Neto, J. D. (2008). *Análise dos reflexos da interatividade na produção, disseminação e recuperação da informação na tv digital*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Campinas
- Paschoal Neto, J. D. (2009). As TVs universitárias como espaços de experimentação da interatividade na tv digital. In P. Nunes (Org.). *Mídias digitais & interatividade*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, p. 31-51
- Piaget, J. A. (1977). *Tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos
- Piaget, J. A. (1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed.). São Paulo: Summus
- Valente, J. A. (2002). A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. In M. C. R. A. Joly (Org.). *A Tecnologia no Ensino: Implicações para a Aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-37

Valente, J. A. (Org.) (2003). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas, SP: Unicamp/Nied

Valente, J. A. (2004). Educação em uma comunidade saudável. In J. P. S. Martins & H. A. Rangel (Orgs). *Campinas: no rumo das comunidades saudáveis*. (p. 209-218) Campinas – SP: IPES Editorial

Valente, J. A. (2005). A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Tese (Livre Docência) Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Retirado de: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072&opt=4>

Valente, J. A. (2007). As Tecnologias Digitais e os Diferentes Letramentos. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Ano XI, 44, p. 12-15

Vygotsky, L. S. (1978). *Formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes

Vygotsky, L. S. (1995). Génesis de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vigotsky. *Obras escogidas*. Madrid: Visor

Vygotsky, L. S. (1998). The problem of age (M. Hall, Trans.). In R. W. Rieber (Ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky* (pp. 187-205). New York: Plenum Press. (Original publicado em 1933-1934)

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press

Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, London, p. 1, jan.-feb.

REDES COLABORATIVAS VIRTUAIS COMO AMBIENTES NÃO FORMAIS POTENCIALIZADORES DE APRENDIZAGEM PARA SURDOS

COLLABORATIVE VIRTUAL NETWORKS AS NON-FORMAL LEARNING ENVIRONMENTS FOR THE DEAF

Thiago Hoffman do Bom Conselho, Centro Universitário UNA
Cláudio Márcio Magalhães, Centro Universitário UNA

RESUMO

Este trabalho versa sobre a inclusão social (linguística e cultural) de surdos através da educação e tem por hipótese que a rede colaborativa, ao possibilitar a mediação de aprendizagem entre sinalizadores de uma mesma língua que compartilham a mesma visão de mundo, potencializaria a aprendizagem do surdo, colaborando com a educação formal que conta com a mediação do professor e do intérprete, em geral, falantes de outra língua. Trata-se ainda de um projeto de pesquisa que objetiva apresentar as características desejáveis de uma rede colaborativa para construção de um ambiente de aprendizagem profissionalizante para surdos, identificar as necessidades de formação relativamente à capacitação profissional de adultos em risco de exclusão, desenvolver, avaliar e partilhar os resultados, ainda que parciais, do protótipo dessa rede. Como resultados finais, espera-se alcançar a efetiva mediação linguística e cultural, possibilitando a potencialização da aprendizagem, em especial técnica, dos usuários, através da aquisição e mesmo criação de novas terminologias.

Palavras-chave – Educação de adultos; Inclusão; Diversidade; Língua Brasileira de Sinais; Redes colaborativas

366

ABSTRACT

This work deals with the social (linguistic and cultural) inclusion of deaf person through education and it is hypothesized that the collaborative network, by allowing the learning mediation between speakers of the same language, sharing the same worldview, would enhance the learning of the deaf, collaborating with the formal education that counts on the mediation of the teacher and the interpreter, in general, speakers of another language. Likewise, this research project aims to present the desirable characteristics of a collaborative network for the construction of a vocational learning environment for the deaf, to identify the training needs related to the professional qualification skills of adults at risk of exclusion, to develop, evaluate and share the results, although partial, of this networks' prototype. As final results, it is expected to achieve effective linguistic and cultural mediation, increasing the learning potential, especially technical, of users, through the acquisition and even creation of new terminologies.

Keywords – Adult Education; Inclusion; Diversity; Brazilian Sign Language; Collaborative Networks

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva visa garantir o direito ao estudo, como ainda preparar o indivíduo para assumir seus papéis na sociedade (Sassaki, 1997), inclusive profissionais. A inclusão social do

surdo é também inclusão linguística, posto que a língua organiza a realidade (Vigotski, 1934 [2001]), expressão cultural (Humboldt citado por Heidermann & Weininger, 2006; Kerbrat-Orecchioni, 2002) e identidade de um grupo (Quadros & Karnopp, 2004). Contudo, no Brasil, dicionários e glossários de Língua Brasileira de Sinais (LBS) pospõe a carga cultural das palavras e a polissemia das línguas (Albres, 2006).

A chamada educação inclusiva tem por objetivo garantir não só o direito ao estudo, como também vislumbra também a inserção cultural, social e formadora de caráter.

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sasaki, 1997, p.3)

Nesse contexto, segundo Romeu Sasaki (1997), não é a pessoa com deficiência que deve ser preparada para o convívio na sociedade e nas escolas tradicionais, mas a sociedade é que deve estar cada vez mais apta a recebê-la. Trata-se de uma tarefa importante, então, modificar a sociedade para torná-la capaz de acolher a todas as pessoas que possuem deficiências, de forma a atendê-las em suas necessidades comuns e/ou especiais.

Apesar de assegurada em lei desde a LDB 9493/96 (Brasil, 1996), a educação inclusiva ainda é pouco vivenciada no Brasil, pois exige um novo padrão de escola e processos de aprendizagem. Afinal, para adotar a inovação, é preciso, não só modernizar os aspectos estruturais, mas também aperfeiçoar as práticas pedagógicas e aliar-se à comunidade para atender às diferentes condições dos indivíduos.

Para Vigotski (1998), a linguagem é constitutiva do pensamento e não só sua expressão, pois permeia a estruturação dos processos cognitivos. Com os estudos da teoria Vigotskiana (Luria & Yudovich, 1985) pode-se concluir que o desenvolvimento do indivíduo não depende somente da linguagem, mas também do outro. Através da linguagem, que também é mediadora do contato do indivíduo com o mundo, o ser humano recebe dos demais, mediadores de seu processo de aprendizagem, não apenas um conteúdo, mas também a bagagem histórica e cultural necessária para a sua formação. Por não ter somente a função de expressar o pensamento, mas também de organizá-lo, a palavra, falada e significada com a ajuda de um outro, torna o ser humano mais complexo, dotando-o cognitivamente com habilidades de síntese e análise da realidade, o que faz, por exemplo, com que a criança se torne cada vez mais independente do adulto e o adulto cada vez mais autônomo no seu contexto. Reconhece-se, assim, uma relação entre a língua e a organização do universo humano (Vigotski, 1998).

Os estudos linguísticos apresentados por Quadros e Karnopp (2004) também reconhecem que a língua é um sistema de signos que serve de meio de comunicação entre os membros de uma comunidade, e entendem que há uma relação entre a língua e a organização da realidade: falantes de línguas diferentes fazem parte de comunidades diferentes. O estudo das autoras conclui que as Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas. Ao contrário da mitificação gerada pela ignorância, as LS não são composições mímicas e/ou gestos soltos, utilizados pelos “não falantes” para facilitar a comunicação de uma língua nativa. As LS são línguas constituídas por suas estruturas gramaticais próprias e, portanto, sua própria visão de mundo (Humboldt citado por Chabrolle-Cerretini, 2007, p.7)¹.

¹ Tradução própria de “vision du monde désignant une perception du monde organisée par une langue particulière”.

Incluir socialmente um surdo é incluí-lo linguisticamente, já que a língua é organização da realidade, expressão cultural e de identificação de um grupo. E se assim é, pode-se, ainda, presumir que a compreensão de uma língua se torna limitada e parcial para um indivíduo se este não compartilhar os aspectos semânticos dessa língua, relacionados à sua cultura e visão de mundo. Trata-se de uma comunicação ineficiente. Por exemplo, uma expressão que pode, para nós, falantes nativos do português, parecer clara, como “é bom *contar com você*”, pode ser incompreensível para um surdo. Os surdos, como estrangeiros em seu próprio país, não compartilham tais significações, pois não compartilham a mesma língua natural. Como sinalizadores de outra língua natural, no caso a LIBRAS, não contam também com ferramentas adequadas, que considerem a visão de mundo da sua própria língua, para mediação de tais significações.

As publicações existentes sobre a LSB até o presente momento apresentam o léxico de forma dura, sem discutir sua polissemia. A tradição lexicográfica da produção da Língua Brasileira de Sinais é constituída da produção de “dicionários” ou livros de Língua Brasileira de Sinais que compilem os sinais por ordem alfabética ou por classes de palavras. Parece não levar em consideração que as palavras e sinais têm carga cultural, aditivadas com conotações que os membros da comunidade surda atribuem. [...] Cabe ao intérprete na ação de seu trabalho não usar uma leitura imediata, mas sim pensar em uma relação entre X e Y, buscando semelhanças que viabilizem a metáfora na língua alvo, como um processo de decifração e processamento analógico. A metáfora não precisa ser uma mínima palavra, mas pode ser uma unidade semântica (Albres, 2006, pp. 9-13)

Considerando o disposto acima, a saber, a língua como mediadora da aprendizagem e organizadora do pensamento, ou seja, a língua enquanto instrumento indispensável na construção do universo humano, e indo ao encontro do projeto inclusivo, este trabalho tem como tema a inclusão social de surdos através da educação e incide na questão: a rede colaborativa é uma forma potencializadora da mediação do processo de aprendizagem do surdo?

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Este trabalho tem como objetivo apresentar as características desejáveis de uma rede colaborativa para construção de um ambiente não formal de aprendizagem para surdos, bem como seu protótipo, contribuindo para o processo de inclusão social e pedagógico do surdo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a relação entre língua e cognição do surdo.
- Investigar o papel do ambiente não formal na educação do surdo.
- Determinar quais as características das redes colaborativas virtuais que são efetivamente amplificadoras do mediador no processo de aprendizagem do surdo.

Alcançados os objetivos, concluídas todas as etapas deste trabalho, espera-se apresentar uma nova ferramenta de inserção social, a qual, no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem e aproximando o surdo das diversas instâncias do ensino (fundamental, médio, superior), colabora com o processo de inclusão social e oportuniza o desenvolvimento local.

Esta proposta de trabalho terá como abrangência todos os envolvidos no processo de educação inclusiva e a comunidade surda; porém, seus resultados se estendem a toda a sociedade, que ganha com a inclusão. Os resultados serão de interesse dos educadores, gestores, membros da comunidade surda, professores, alunos e intérpretes e demais envolvidos com a temática da educação inclusiva.

INCLUSÃO: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados:

- à organização da sociedade;
- aos valores que nela prevalecem e às prioridades definidas pelas políticas públicas;
- aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas;
- aos fatores relacionados com a formação de docentes, com as questões de infraestruturas e com os problemas relacionados com a especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico; e
- à formação pessoal de sujeitos que apresentam características que os incluem na categoria de alunos especiais.

No que se refere ao aluno surdo, tem-se ainda um desafio linguístico, que terá consequências cognitivas e culturais.

Como quaisquer outros alunos, os deficientes auditivos constituem um grupo muito heterogêneo e é necessário que os profissionais envolvidos na educação desse grupo conheçam e considerem suas particularidades para alcançar êxito no processo educacional.

A troca de ideias e de informações por intermédio de alguma forma de comunicação é importante para qualquer criança. A criança surda tem potencialidades. É tão inteligente como qualquer outra criança, mas para que possa se desenvolver plenamente é preciso aprender a comunicar.

De todos os métodos de comunicação propostos para os surdos a língua de sinais foi a que mais deu certo, e isso se comprova cientificamente pela facilidade natural do homem de associar áreas cerebrais responsáveis por todas as informações visuais veiculadas pela Libras às áreas cerebrais responsáveis pela significação dos nomes (Wernicke), das ações (Broca) e das sentenças (área frontal esquerda). A língua de sinais deve ser para o surdo uma língua materna que possa funcionar de ferramenta para o aprendizado de uma segunda língua também visual: a escrita das línguas faladas. Assim a melhor maneira de englobar os surdos à sociedade majoritária é fornecer-lhes uma maneira fácil e natural de se comunicarem entre si e de aprenderem como se comunicarem com os ouvintes, através de um ensino precoce da Libras e do português em sua forma visual (leitura) e motora (escrita) (Rocha, 2011, p. 10).

É por isso que vários autores, dentre eles Quadros (2004) e Sacks (1990), defendem que a criança surda deve aprender seu idioma, que é a língua de sinais, o mais cedo possível, pois o ser humano necessita, bem cedo, de uma linguagem para estabelecer seus conceitos e percepções. E que, além disso, a criança surda possui uma cultura própria, por isso percebe o mundo de forma diferente. Ou nas palavras de Vigotski, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (1934 [1998], pp. 156-57) e palavra é um ato verbal do pensamento que reflete a realidade.

Neste contexto, a proposta de uma ferramenta adequada ao atendimento dessa demanda auxiliaria o processo inclusivo e mesmo na construção de um indivíduo mais autônomo, já que

a ferramenta pode ser usada por ouvintes em geral e intérpretes, mas, sobretudo, pelo surdo. Uma proposta que vai ao encontro do bilinguismo. Este é o caminho da inclusão.

O Bilinguismo tem como meta educacional viabilizar a presença de duas línguas no contexto escolar do aluno surdo. E com isto oportunizando ao sujeito mais condições de desenvolvimento social. Entende-se que, ao valorizar e tornar acessível o uso da língua natural dos surdos (LIBRAS) essa vivência oportunizará que ele construa uma autoimagem positiva e, ao mesmo tempo, se desenvolva cognitivamente e linguisticamente, o que trará repercussões importantes na sua formação enquanto pessoa (Tartuci, 2001, p. 34).

Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes. Daí a ideia de uma ferramenta tecnológica e atrativa, que possa e deva ser usada por ambos.

Vários relatos de ex-alunos surdos **integrados** em escolas comuns denunciam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. [...] Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa (Souza, 2000, citado por Quadros, 2004, p. 83 – grifo nosso)

O grifo destaca uma importante distinção: incluir é diferente de integrar. Segundo os princípios da inclusão, não é a criança com deficiência que deve ser preparada para o convívio nas escolas tradicionais, mas a sociedade é que deve estar cada vez mais apta a recebê-la (Andi, 2009).

Sendo assim, sabe-se que a ferramenta aqui proposta não é uma única solução, mas antes uma contribuição para uma proposta inclusiva, a saber, de nós, enquanto sociedade, darmos mais um passo no sentido do acolhimento de todas as pessoas.

DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO

A proposta de pesquisa ainda objetiva a continuidade do desenvolvimento de um protótipo de *software*, iniciado em 2017. Assim, em conjunto com o desenvolvimento da pesquisa teórica, tal protótipo deve ser analisado por agentes e sujeitos inseridos nos processos de inclusão, como se verá adiante.

O protótipo do *software* será desenvolvido utilizando as técnicas de Mínimo Produto Viável, ou MVP, ou seja, o foco do desenvolvimento será em suas funcionalidades mínimas para que o produto seja viável para atender a demandas dos *Stakeholders*. Todos os usuários do programa terão simultaneamente a opção de mediador ou de aluno. Inicialmente o aluno posta sua dúvida ou verbete que deseja que alguém corrija, então essa dúvida, através dos algoritmos, será direcionada para o perfil dos mediadores que podem responder à dúvida. Uma vez a dúvida postada, qualquer pessoa poderá corrigi-la ou responder-lhe. Por exemplo, o usuário tem uma dúvida se sua sinalização de “noite” está correta, então irá gravar um vídeo mostrando a sinalização de noite e postará. Então os mediadores que se sentirem confortáveis irão classificar a “qualidade” da sinalização ou irão sugerir a sinalização mais correta.

Visando a maior aplicabilidade do produto, este será desenvolvido utilizando a tecnologia .NET da Microsoft, utilizando a linguagem C# como linguagem base do produto. Para a interface será utilizado ASP.NET com HTML5, CSS3 e JQUERY, para que a interface seja a mais adaptável possível a todos os usuários e tipos de telas.

Todos os dados deverão ser armazenados em um banco de dados, que inicialmente será um banco de dados relacional, para facilitar o entendimento da estrutura do *software*.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Este projeto realizará, metodologicamente, além da pesquisa bibliográfica e documental já parcialmente indicada anteriormente, uma pesquisa qualitativa através de um trabalho de campo. Inicialmente, como um caminho natural conduzido pela leitura dos textos do levantamento bibliográfico, pensou-se na escolha de uma escola de educação básica que atendesse a alunos surdos como campo de pesquisa. Contudo, no decorrer dos meses iniciais do nosso trabalho, tomou-se conhecimento de demandas institucionais do Centro Universitário UNA, do qual resultou um convite do intérprete institucional e da Supervisora pedagógica do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) para a aplicação dessa pesquisa ao seu público. Entendendo que, em última instância, o interesse de toda a pesquisa é a contribuição para a transformação de uma realidade, aceitou-se o convite por entendê-lo como uma oportunidade. Para fins de adequação, deve-se propor a limitação a um grupo de alunos do ensino de tecnologia, na crença que terão mais maturidade na observação da ferramenta em seu cotidiano. Os detalhes da escolha dos membros e dos conteúdos ou disciplinas envolvidas devem ser decididos em reunião com os intérpretes e professores do NAP e/ou indicados por aquela equipe, os quais vivenciam os problemas cotidianos, para obter os resultados mais claros possíveis.

Para a coleta dos dados, escolheu-se como instrumento a realização de entrevista estruturada – com roteiro previamente definido, mas cujo grau de sistematização permite questões abertas – com docentes, intérpretes e discentes envolvidos no processo de aprendizagem, a fim de se avaliar os ganhos ou não recurso/ferramenta linguística/pedagógica em teste. Neste momento, o tratamento dos dados nos dará a possibilidade de, ao interpretá-los, os discutir, os analisar e os considerar estatisticamente.

REFERÊNCIAS

Albres, N. A. (2006). Tenha “olho caro”: a interpretação de expressões Idiomáticas da língua de sinais brasileira. *Anais do 2º Encontro dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: APILMS, 126

Andi (2009, setembro). *Todas as diferenças na sala de aula*. [mensagem de blogue] Retirado de: <http://www.andi.org.br/noticias/anmviewer.asp?a=951&z=21>

Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm

Lei de LIBRAS. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Chabrolle-Cerretini, A. M. (2007). *La vision du monde de Wilhelm von Humboldt*. Lyon: Ens Éditions

Davel, A. P. C. & Oliveira, A. M. A. P. (2009). O Jogo Metafórico de Expressões Idiomáticas no Funcionamento da Linguagem. *Cadernos do CNLF, Série X, 11*

Ferreira-Brito, L. (1993). *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / UFRJ

Heidermann, W. & Weininger, M. J. (Org.) (2006). *Wilhelm vom Humboldt: linguagem, literatura e Bildung*. Florianópolis: UFSC

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Système linguistique et ethos communicatif, *Cahiers de praxématique*, 38(1). Retirado de: <http://praxematique.revues.org/540>

Luria, A. R., Yudovich, F. I.(1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas

Quadros, R. M. & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira – estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed

Rocha, F. T. (s/d), “LIBRAS” (*língua brasileira de sinais*) um estudo eletroencefalográfico de sua funcionalidade cerebral. Retirado de: <http://www.enscer.com.br/pesquisas/artigos/libras/libras.pdf>

Sacks, O. (1990). *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago

Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA

Tartuci, D. (2001). *A experiência escolar de surdos no ensino regular*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação: Piracicaba/SP

Vigotski, L. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

Vigotski, L. (2001). *A Construção da Linguagem e do Pensamento*. São Paulo: Martins Fontes

