

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Margarida Araújo Martins

**Educação de Adultos e Formação dos  
seus Profissionais:  
contributos para reflexão**

Outubro de 2012



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Margarida Araújo Martins

**Educação de Adultos e Formação dos  
seus Profissionais:  
contributos para reflexão**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos  
Humanos

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Maria Fátima Magalhães  
Antunes Gonçalves Teixeira**

Outubro de 2012

## **Declaração**

### **Nome**

Ana Margarida Araújo Martins

**Endereço Eletrónico:** [gui.a.martins@gmail.com](mailto:gui.a.martins@gmail.com)

**Telefone:** 917487707

### **N.º de Identificação**

12135982

### **Título do Relatório**

Educação de Adultos e Formação dos seus Profissionais: contributos para reflexão

### **Orientadora**

Professora Doutora Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira

### **Ano de Conclusão**

2012

### **Designação do Mestrado**

Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

À Doutora Fátima Antunes pelo exemplo e pela influência, pela paixão e pela dedicação, pelo rigor e pela confiança. Pela Educadora que é e que sempre me inspirou a ser.

Ao Gonçalo pelo companheirismo, pelo apoio e pela compreensão. Por me incentivar a ser melhor, a desafiar-me e a crescer.

À minha família por tudo que me permitiram ser, ter e alcançar.

Aos meus amigos, minha rede de apoio e confiança, minha segunda família, pela presença e disponibilidade constantes.

Ao grupo de companheiros do Círculo de Estudos pelo conhecimento partilhado, a ajuda desinteressada e a crítica construtiva.

Aos participantes voluntários no Dispositivo de Formação por terem, generosamente, permitido a sua implementação.

À TecMinho pela oportunidade.



# **EDUCAÇÃO DE ADULTOS E FORMAÇÃO DOS SEUS PROFISSIONAIS: contributos para reflexão.**

*Ana Margarida Araújo Martins*

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos  
Universidade do Minho

2012

## **Resumo**

A Educação de Adultos surge, desde a última década do século XX, como impulso à melhoria da qualificação dos portugueses mediante a implementação de novas modalidades de educação e formação. Como consequência da expansão ao nível das práticas surgiram novos públicos, até agora excluídos do sistema educativo. Surgiram também novas investigações centradas no campo da educação de adultos e novos profissionais ao serviço da qualificação dos portugueses. O objectivo desta intervenção centrou-se na implementação de um ensaio de dispositivo de educação e formação para estes profissionais que, oriundos das mais diversas áreas de formação de base e com diferentes trajectórias profissionais, foram o motor das práticas de educação e formação, bem como das directrizes políticas que as definiram. Assente em novas formas de pensar e organizar a formação, este dispositivo pretende ser um ensaio de um processo formativo participativo, construído com base nas situações de trabalho dos participantes e mediado pela reflexão e discussão do colectivo. Com vista ao desenvolvimento de uma atitude de *vigilância crítica* face à sua identidade e campo profissionais tenta induzir nos participantes a curiosidade pela formação, reflexão e acção. Trata-se de apresentar contributos para a reflexão sobre o perfil profissional destes agentes educativos mediante a discussão e análise dos conhecimentos, competências, valores e atitudes transversais à sua identidade e à sua prática. Este dispositivo de formação assenta numa perspectiva de Educação Permanente e assume coordenadas metodológicas inspiradas em estratégias de investigação-acção e formação baseada em situações de trabalho. Os eixos de análise na discussão do desenvolvimento deste dispositivo incluem a exploração: do processo formativo; da educação de adultos como formação de profissionais e do percurso de autoformação da investigadora-formadora, como contributos para reflexão.



**ADULT EDUCATION AND ADULT EDUCATION PROFESSIONALS' TRAINING: contributions for reflection.**

*Ana Margarida Araújo Martins*

Internship Thesis  
Education Master Thesis – Training, Work and Human Resources  
Minho University

2012

**Abstract**

Adult Education appears, since the last decade of the 20th century, as a trigger for the enhancement of Portuguese people's qualification, through the implementation of new modalities in education and training. As a consequence of the expansion of the forms of practicing of adult education and training, new types of public appeared, many having been, until now, excluded from the educational system. New research also came up, focused specifically on adult education and on the new professionals it required. The purpose of this intervention is based on the implementation of a pilot program for adult education and training professionals who, coming from a wide range of knowledge areas and having a multitude of different professional paths, became the power engine not only of the practices on education and training, but also of the political guidelines that defined them. Based on new ways of thinking and implementing training, this program is meant to be a trial of a participative training process, built upon the trainees' work situations, and mediated by group reflection and discussion. Aiming at the development of a *critic surveillance* attitude towards their professional identity and area, it tries to stimulate among the trainees the curiosity for training, reflection and action. This study aims to contribute for the reflection on the professional profile of these educational agents, through the discussion and analysis of the knowledge, skills, values and attitudes that spread transversely across their identity and practice. This training program is built upon a perspective of Lifelong Education, and follows methodologies inspired in action-research strategies and work-based training situations. The analysis vectors for the discussion of the development of this pilot program include the exploration of: the training process, of adult education as professional training and of the researcher-trainer' self-training process, as contributions for reflection.



## Índice

Introdução.....	11
Capítulo 1. Enquadramento Contextual do Estágio.....	13
1.1.Área de Intervenção do Estágio.....	13
1.2.Caracterização da Instituição.....	15
1.2.1.O Centro Novas Oportunidades da TecMinho.....	18
Capítulo 2. Enquadramento Teórico.....	23
2.1.Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: contextos e significados.....	23
2.2.Formação, Formação Profissional e Formação Contínua.....	29
2.3.Formação de Profissionais de Educação e Formação de Adultos.....	34
2.4.Investigações e outras experiências relevantes.....	39
Capítulo 3. Metodologia de Intervenção.....	47
3.1.Objectivos de Intervenção.....	47
3.2.Modelos de Formação.....	49
3.3.Coordenadas de Intervenção: Investigação-Reflexão-Acção.....	52
3.4.O dispositivo de formação: metodologia de intervenção.....	55
3.4.1.Descrição do plano de intervenção.....	55
3.4.2.Súmula das sessões.....	57
Capítulo 4. Discussão do processo de intervenção.....	71
4.1.Gestão de expectativas – o primeiro impacto.....	71
4.2.Saber-Saber – Os conhecimentos de um profissional de educação de adultos.....	73
4.3.Saber-Fazer – As competências de um profissional de educação de adultos.....	78
4.4.Saber-Ser/Estar – Os valores e as atitudes de um profissional de educação de adultos.....	83
4.5.Profissionais <i>de</i> educação de adultos ou <i>em</i> educação de adultos? Balanço.....	86
4.6.Eixos de análise.....	90
4.6.1.O processo de formação de adultos.....	90
4.6.2.A educação de adultos como conteúdo da formação.....	95
4.6.3.O meu processo de autoformação.....	99
Capítulo 5. Considerações Finais.....	103
Bibliografia.....	107
Anexos.....	113



## Índice de Quadros

Quadro nº1 – Planificação do Dispositivo de Formação para Profissionais EFA.....	59
Quadro nº2 – Planificação da Sessão de Abertura.....	61
Quadro nº3 – Planificação da Oficina 1 – Os conhecimentos de um profissional EFA.....	63
Quadro nº4 - Planificação da Oficina 2 – As competências de um profissional EFA.....	65
Quadro nº5 - Planificação da Oficina 3 – Os valores e atitudes de competências de um profissional EFA.....	67
Quadro nº6 – Planificação da Oficina 4 – Balanço do Dispositivo.....	69
Quadro nº7 – Ideias representadas na actividade “A Máscara”.....	72
Quadro nº8 – Ideias transmitidas sobre o entendimento do que é EFA na actividade de Brainstorming.....	75
Quadro nº9 – Competências identificadas na actividade “Presentes Mentais”.....	79
Quadro nº10 – Questão 1 da Avaliação da Formação – Oficina 2.....	81
Quadro nº11 – Questão 3 da avaliação da formação – Oficina 2.....	82
Quadro nº12 – Excertos de testemunhos adaptados apresentados ao participantes.....	83
Quadro nº13 – Questão 1 da Avaliação da Formação – Oficina 3.....	86
Quadro nº14 – Questão 3 da avaliação da formação – Oficina 3.....	86
Quadro nº15 – Designações profissionais decorrentes da actividade “O Anúncio”.....	87



## **Introdução**

No âmbito do segundo ano do Mestrado em Educação, na área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos propus-me realizar um estágio profissional, cujo plano de intervenção apresentarei ao longo deste relatório.

Num primeiro capítulo, apresentarei com detalhe a área de intervenção que pretendo explorar, problematizando as questões de investigação que me são próximas e que justificam a sua escolha. A educação de adultos e a formação dos seus profissionais será assim o foco sobre o qual recairá a minha intervenção. De seguida, debruçar-me-ei sobre a caracterização da instituição de estágio - TecMinho - a descrição da sua organização e da sua estrutura, assim como das suas lógicas, implícitas e explícitas, de funcionamento. Será ainda importante neste ponto, reflectir sobre as suas especificidades enquanto organização, uma vez que condicionam ou influenciam dinâmicas e interações institucionais e, conseqüentemente, opções teóricas e metodológicas ao longo do plano de estágio.

No passo seguinte, o segundo capítulo, ensaiarei um breve enquadramento teórico, na tentativa de este me auxiliar na partilha do meu entendimento e dos meus propósitos contextualizando os contextos e significados que acompanharam e caracterizaram a educação de adultos ao longo da história, assim como os paradigmas educativos subjacentes a cada período. De forma mais aprofundada, enquanto modalidades no campo da educação de adultos, serão ainda analisadas as práticas de formação, concretamente de formação profissional e formação contínua, as suas ligações com o mundo do trabalho e as novas formas de intervir. Neste seguimento, será apresentada uma breve caracterização relativa à formação de profissionais de educação e formação de adultos em Portugal e uma síntese das investigações e estudos mais relevantes relacionados com a temática em foco.

No terceiro capítulo, partilharei os objectivos gerais da intervenção e será apresentada a metodologia de intervenção, tanto ao nível dos modelos de formação de referência para a planificação da intervenção como ao nível das coordenadas de intervenção, baseadas na investigação, na reflexão e na acção como linhas transversais a todo o processo de formação e como pilares estruturais da construção do conhecimento em formação. Após este enquadramento inicial, será realizada uma descrição do plano de intervenção concretizado, assim como uma súmula expositiva das sessões de formação.

No capítulo seguinte, concentrar-me-ei sobre a apresentação e discussão dos resultados emergentes do processo de intervenção. Através da análise interpretativa e crítica de cada sessão de formação, serão exploradas as evidências, as hipóteses e as respectivas articulações da intervenção com os referenciais teóricos e metodológicos previamente apresentados. Como eixos de análise centrais do decurso da intervenção serão destacados o processo de formação dos adultos participantes, a educação de adultos como conteúdo da formação e o meu processo de autoformação.

Por último, o quinto capítulo discorrerá sobre as considerações finais do processo de implementação do dispositivo de formação para profissionais de educação e formação de adultos, agregando a análise crítica da intervenção com os impactos pessoais, institucionais e de produção de conhecimento na área de especialização a que me propus explorar.

## **Capítulo 1. Enquadramento Contextual do Estágio**

### **1.1. Área de Intervenção do Estágio**

O campo de intervenção que pretendi explorar situa-se ao nível da formação dos profissionais que desenvolvem a sua actividade no campo da educação e formação de adultos tema que, pela diversidade de perfis, funções e actuações neste campo, merece, na minha opinião, uma reflexão aprofundada sobre os seus traços transversais e caracterizadores.

Como refere Canário (1999), “de facto, o ofício de formador ou educador de adultos corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas, a que corresponde também uma multiplicidade de designações.” (p.17), sendo por isso, na minha perspectiva, necessário debruçarmo-nos sobre este perfil polifacetado do formador e educador de adultos, ainda mais em tempos em que, por um lado, assistimos a um crescimento veloz e massivo das modalidades e dispositivos de educação e formação de adultos no nosso país, mobilizando para o efeito centenas de profissionais e que, por outro lado, se preparam mudanças e transformações ao nível das práticas e das políticas nacionais de educação e formação de adultos.

Não esquecendo nunca que num Centro Novas Oportunidades (CNO) o foco de todo o trabalho desenvolvido é o adulto e para o adulto, desde do momento inicial de acolhimento até à possível certificação final, a minha experiência enquanto profissional de educação e formação, ao longo de 5 anos, suscitou-me algumas questões e fez-me sentir outras necessidades que, directa ou indirectamente, afectam o nosso trabalho com os adultos. Durante o trabalho que desenvolvi em CNOs fui acumulando dúvidas e incertezas, procurando explicações e soluções e reflectindo sobre princípios e práticas. No resumo de toda esta experiência, encontrei apenas a certeza que o nosso trabalho enquanto profissionais responsáveis, coerentes e sensíveis, permite ao adulto uma compreensão de si próprio e do processo de reconhecimento das suas competências muito mais profundo e sólido.

No decorrer do meu percurso profissional, procurei muitas vezes colocar-me numa posição isenta de observador, analisando práticas, valores e princípios e, ao mesmo tempo, na posição de profissional, ansiando por descobrir quais os procedimentos e as actividades que me permitiam ir mais além e renunciar a um trabalho que se pode apresentar como limitador e rotineiro.

No entanto, não poderei assumir as minhas reflexões, incertezas e necessidades como inquietações ou preocupações comuns a todos os elementos de um Centro Novas Oportunidades ou mesmo de qualquer entidade promotora de educação de adultos, sendo que todos somos profissionais diferentes e particulares nos nossos entendimentos, práticas e metodologias.

Desta forma, entendo que o meu objecto de estudo neste estágio parte de mim, das minhas características e das minhas reflexões pessoais, introspectivas, construídas ao longo do decorrer da minha actividade profissional, discutidas e também problematizadas com outros profissionais, colegas e agentes de educação e formação de adultos. A este respeito, parece-me pertinente a observação de Bogdan e Biklen quando referem que

“a agenda de um investigador desenvolve-se a a partir de várias fontes. Frequentemente a própria biografia pessoal influencia de forma decisiva, a orientação de um trabalho. Certos pormenores, certos ambientes ou pessoas tornam-se objectos aliantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador” (1994:85).

A formação de educadores de adultos como objecto central da intervenção a que me propus, tem como ponto de partida os meus próprios interesses e valores enquanto profissional desta área mas é igualmente uma preocupação e uma causa partilhadas e defendidas pela entidade de acolhimento deste estágio - TecMinho - através da sua missão e da sua estratégia de intervenção baseada em pressupostos de qualidade, de rigor e de contributo no desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos com quem trabalha, não só a jusante, ou seja daqueles que usufruem das suas actividades, mas a montante, isto é, dos profissionais ao seu serviço.

A TecMinho, fomenta uma cultura de aprendizagem e formação contínuas, cultiva o interesse e vontade dos seus profissionais em desenvolverem numa atitude de questionamento crítico e reflexivo sobre as suas práticas e incentiva a sua evolução e o seu desenvolvimento numa perspectiva humanista, sem deixar de ser estratégica, assente na educação e aprendizagem ao longo da vida. Assim, enquanto ex-colaboradora desta instituição e como profissional identificada com a sua cultura profissional, solicitei o seu apoio no desenvolvimento do meu projecto de intervenção, o que foi prontamente aceite.

Neste seguimento, nem eu enquanto profissional de educação de adultos, nem a TecMinho enquanto entidade promotora do desenvolvimento sistémico dos indivíduos, poderíamos considerar para a implementação deste processo de intervenção, um dispositivo de

formação estático, prescritivo e pré-formatado, como solução em si para a formação de educadores de adultos.

Não obstante as necessidades detectadas através dos argumentos supracitados serem importantes na opção pela formação de educadores de adultos como área de intervenção a focar neste estágio, deve caber a cada profissional nesta área partir para uma reflexão, num primeiro momento, interior e pessoal e, posteriormente, conjunta, construída e desconstruída na partilha com os seus pares, na tentativa de encontrar contributos consensuais e transversais à actividade e ao perfil de um educador de adultos.

### **1.2 Caracterização da Instituição**

Fundada em 1990, a TecMinho – Associação Universidade Empresa para o Desenvolvimento é uma associação de direito privado sem fins lucrativos, tendo tido como promotores a Universidade do Minho e a Associação dos Municípios do Vale do Ave. Estes promotores são representados através de elementos que constituem os Órgãos Sociais da TecMinho.

Num total de vinte e seis colaboradores, a TecMinho, com vinte anos de existência, viveu recentemente numa fase de reestruturação/reelaboração dos seus estatutos. A estrutura orgânica da TecMinho sofreu alterações muito recentemente, tendo sido incluída a função de director-geral que responde perante a Direcção.

A sua missão fundamental consiste em constituir-se como uma estrutura de interface da Universidade do Minho, promovendo a sua ligação à sociedade, contribuindo para o desenvolvimento regional através da melhoria de competitividade das organizações e aumento das competências dos indivíduos<sup>1</sup>.

A sua estratégia de intervenção, amplamente difundida e disponível no seu site, passa pela promoção da inovação e desenvolvimento de novas tecnologias/produtos/processos e respectiva transferência para as organizações; concepção de actividades de formação (presencial e em e-learning), de desenvolvimento organizacional e de mobilidade transnacional de recursos humanos; apoio à criação de empresas, com especial relevo nos *spin-offs* académicos, ou seja, empresas criadas a partir de grupos de pesquisa ou investigação de origem académica; e impulso a projectos de investigação/desenvolvimento, assim como a orientação na sua execução.

---

<sup>1</sup> Esta informação foi recolhida em documentos internos e pode ainda ser consultada no site da TecMinho. [www.tecminho.uminho.pt](http://www.tecminho.uminho.pt)

Actualmente dividida em dois Departamentos orientados para o trabalho no terreno (Formação Contínua e Transferência de Tecnologia) e um Departamento de Gestão interna (Administrativo e Financeiro), reparte a sua actuação pela sua sede no campus de Azurém, no edifício da Escola de Engenharia em Guimarães e o pólo de Braga, no edifício dos Congregados da Universidade do Minho.

Não obstante a sua estrutura departamental (Anexo 2) possa induzir uma intervenção de carácter bastante circunscrito, na verdade a TecMinho, através da divisão dos seus departamentos em subdivisões de actuação, aposta, continuamente, numa perspectiva de alargamento da sua capacidade de intervenção perseguindo a sua missão de contribuir para “a inovação, o empreendedorismo e o desenvolvimento das competências das organizações e das pessoas.”<sup>2</sup>

Assim sendo, o Departamento de Transferência de Tecnologia é constituído por elementos distribuídos pelas áreas de Empreendedorismo e Comercialização de Ciência e Tecnologia e ainda, pelo Gabinete de Apoio à Propriedade Industrial (GAPI). As suas actividades incluem a promoção de tecnologias portuguesas em mercados internacionais através da identificação de parceiros e do estabelecimento de intercâmbios de colaboração internacional, o lançamento de projectos estratégicos de inovação a nível regional, a elaboração de um “Manual de Propriedade Industrial” como guia de utilização fácil e efectiva para empresas, investigadores e empreendedores e de um “Manual de Boas Práticas para a protecção, gestão e valorização da propriedade industrial resultante de I&D” com as recomendações da Comissão Europeia para a protecção e gestão da propriedade industrial, a valorização de tecnologias e de conhecimentos da Universidade através da participação em concursos nacionais e em eventos internacionais de intermediação para a inovação, explorando oportunidades de desenvolvimento de negócio, transferência de tecnologia, parcerias estratégicas e colaborações com instituições de investigação, o apoio ao arranque de novas empresas através da preparação, da orientação do empreendedor, da elaboração ou melhoria do plano de negócios e do acesso ao Laboratório das Empresas e ainda, a estimulação do empreendedorismo mediante a participação na Feira do Empreendedor e em outros eventos, apresentando e partilhando modelos e estudos de caso, entre muitas outras actividades quotidianas.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> [www.tecminho.uminho.pt](http://www.tecminho.uminho.pt)

<sup>3</sup> Esta informação foi recolhida em documentos internos e na experiência profissional enquanto colaboradora da TecMinho.

Por sua vez, o Departamento de Formação Contínua inclui, actualmente, as valências da Formação, do Centro Novas Oportunidades, do Centro de E-Learning e da Mobilidade Transnacional que cobrem diferentes áreas de intervenção. A formação inicial é representada através da actividade do Centro Novas Oportunidades, a formação modular certificada do catálogo nacional de Qualificações (CNO) e, no ano de 2011, pelo Curso EFA de Técnico de desenho da construção civil de nível secundário. Por seu lado, a formação contínua é desenvolvida através de projectos de formação interempresa para profissionais, projectos de formação intra-empresa construídos à medida das necessidades das empresas, projectos no âmbito da mobilidade transnacional, formação modular certificada (CNO) e ainda, através de vários projectos dirigidos para públicos específicos, de que é exemplo o projecto “EVA - Empreendedorismo Feminino de Valor Acrescentado – ([www.tecminho.uminho.pt/eva](http://www.tecminho.uminho.pt/eva)). O centro de e-learning representa uma área de grande expertise e reconhecimento na TecMinho, participando em inúmeros projectos nacionais e internacionais, assim como em Seminários, Conferências e outros encontros subordinados ao tema. O departamento de formação aposta ainda no desenvolvimento organizacional mediante o desenvolvimento de projectos de concepção, implementação e avaliação de sistemas de gestão de pessoas tais como o QI-pme, um projecto de formação-acção para 25 pequenas e médias empresas e o EDUCávado, também este um projecto de formação-acção, para a (re)estruturação do serviço de educação nos 6 municípios do Cávado.

Apesar das actividades habituais dos diferentes sectores do departamento de formação, a sua cultura de inovação e de desenvolvimento, assim como o seu reconhecimento social, conduzem continuamente à participação em novos desafios e ao alargamento da sua área de intervenção e dos seus projectos de intervenção. Em 2011, um dos colaboradores do departamento de formação da TecMinho foi co-autor do livro “Políticas de Formação: ética e profissionalidade”, publicado pela editora CRV, no âmbito do qual assumiu um capítulo com o título “Diagnóstico de necessidades e a avaliação em interacção no processo formativo”. Ainda no mesmo ano o departamento de formação da TecMinho participou com comunicações em eventos nacionais e internacionais de e-learning, assumiu a implementação do projecto “Reconhecimento de títulos de formação profissional” para o Agrupamento Europeu de Cooperação Territorial Galiza Norte de Portugal, estabeleceu uma parceria com a Associação de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas e com a Biblioteca Lúcio Craveiro para a implementação de Seminários, foi galardoado com o prémio “Learning Impact Leadership Award

no âmbito da sua participação num projecto internacional e desenvolveu inúmeras actividades de educação e formação não-formais.<sup>4</sup>

Esta panóplia de actividades, participações e parcerias é espelho do trabalho desenvolvido pela TecMinho em consonância com a sua visão institucional de ser um interface Universidade-Sociedade de referência nacional e internacional, actuando como exemplo de empreendedorismo, proactividade e desenvolvimento.

### **1.2.1 O Centro Novas Oportunidades da TecMinho**

Fruto do reconhecimento deste método de trabalho e desta linha de actuação, em 2007 a TecMinho é convidada a constituir um Centro Novas Oportunidades pela Agência Nacional para a Qualificação. Se por um lado, no início da sua constituição o Departamento de Formação da TecMinho era constituído por duas grandes áreas de intervenção - a Formação Básica dirigida a públicos pouco qualificados e a Formação Avançada orientada para públicos qualificados -, ao longo do tempo a opção estratégica de apostar nestes últimos contribuiu para consolidar a sua experiência no âmbito da formação profissional contínua, construir uma reputação junto do tecido empresarial da região minhota e estabelecer a seu posicionamento de interface a jusante da Universidade do Minho.

Este percurso histórico revelava um afastamento gradual da formação inicial, nomeadamente para públicos menos qualificados, pelo que implicou uma reflexão interna e um reposicionamento institucional estratégico com o aparecimento da proposta à constituição de um Centro Novas Oportunidades. Por um lado, analisaram-se as alterações que o aparecimento do quadro comunitário de apoio III, em 2000, introduziu quanto ao alargamento dos públicos-alvo de formação da TecMinho conduzindo à extensão da sua actuação a grupos com níveis de qualificação inferiores ao nível 3. Por outro lado, a TecMinho, enquanto parceira a jusante da Universidade, no âmbito da formação contínua, compete cada vez mais com a formação contínua especializada que os próprios departamentos internos da Universidade do Minho desenvolvem mediante as suas próprias estratégias de sobrevivência e sustentabilidade económica.

Estas duas análises dos desenvolvimentos no contexto de actuação do departamento de formação, em conjunto com a sua política de desenvolvimento e de desafio contínuo e ainda com o reforço do “paradigma” de Aprendizagem ao Longo da Vida, com as suas orientações

---

<sup>4</sup> Esta informação foi recolhida em documentos internos e na experiência profissional enquanto colaboradora da TecMinho.

políticas e sociais e conseqüentes alterações no campo da educação conduzem a um repensar estratégico do papel a desempenhar por parte TecMinho. Assim sendo, a TecMinho começa, cada vez mais, a considerar o seu posicionamento a montante da Universidade do Minho, nomeadamente através da captação de públicos menos qualificados para o sistema de educação e formação, não só através da experiência já adquirida na coordenação de Cursos de Especialização Tecnológica como, através do Centro Novas Oportunidades. A sua experiência de parceria e colaboração com o tecido empresarial assume-se como relevante para a sua intervenção no campo da formação, não só como promotora de formação contínua, mas também como promotora de formação inicial e formação qualificante para público especializados mas sem acompanhamento em termos de qualificações formais, de que é exemplo a formação de especialização para licenciados desempregados. O reconhecimento de competências e a certificação profissional surgiram como áreas de actuação desafiantes e que possibilitavam a intervenção integrada da TecMinho a montante da Universidade.

O mundo académico começou ele próprio a sofrer as suas alterações com o processo de bolonha e o acesso a maiores de 23 anos aos cursos superiores, reflectindo claramente a necessidade de estar preparado para a mudança, para a chegada de novos públicos e para a introdução de modalidades mais flexíveis de educação e formação. Perante estas e outras alterações sociais e políticas, a TecMinho abraçou o novo desafio de constituir um Centro Novas Oportunidades acompanhando o seu público no seu percurso de formação, desde a formação de base, à certificação profissional, à preparação inicial para o ingresso em cursos graduados, à formação profissional contínua, num processo permanente, contínuo e integrado de educação e formação dos indivíduos.

Também no que diz respeito à rede já estabelecida de contactos e parceiros, a TecMinho encontrava-se em posição privilegiada, de relações sólidas e reconhecidas no campo da formação, que permitiriam fornecer uma resposta mais integrada e vantajosa tanto para os parceiros como para a própria TecMinho.

Neste seguimento, a TecMinho aceita o convite da ANQ e constitui o primeiro CNO ligado, ainda que indirectamente, a uma instituição de ensino superior, ao mesmo tempo que consolida o seu papel enquanto agente activo e de referência no sistema de educação e formação em Portugal e persegue a sua perspectiva de contínuo alargamento, inovação e desenvolvimento de pessoas e organizações.

O Centro Novas Oportunidades, criado no âmbito do Despacho 6590/2008, de 10 de Março, foi sede da minha actividade profissional ao longo dos últimos três anos e que contribuiu

fortemente para o desenvolvimento da minha consciência profissional e para o despertar da minha curiosidade crítica face ao campo da educação e formação de adultos.

O Centro Novas Oportunidades da TecMinho iniciou a sua actividade em Junho de 2008. Na constituição da equipa foram considerados profissionais dotados de um conhecimento profundo das metodologias de balanço de competências e histórias de vida; de experiência profissional de trabalho no campo da educação e formação de adultos; de conhecimento da realidade local em que o Centro Novas Oportunidades da TecMinho se insere; de conhecimento da organização do sistema de educação e formação em Portugal, bem como da rede de oferta formativa da região em que o CNO da TecMinho se insere; e ainda de conhecimento profundo do processo de organização e funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente no que respeita às suas fases e aos intervenientes no processo;

Competências como espírito de iniciativa, criatividade e inovação, capacidade de automotivação e motivação dos outros, nomeadamente os adultos, capacidade para compreender e interpretar "contextos de vida" diversificados, comunicação (expressão oral, criação de empatia, gestão de expectativas, capacidade para ouvir, capacidade de escrita), trabalho em equipa, capacidade de planeamento e organização do trabalho, domínio das ferramentas informáticas, nomeadamente o MS Office e ferramentas de trabalho colaborativo, flexibilidade e adaptação à mudança e capacidade para trabalhar com adultos com perfis diversificados, foram ainda fortemente valorizadas no recrutamento e selecção dos candidatos. Estas competências estão presentes nos documentos internos da direcção do CNO, construídos para efeitos de suporte ao recrutamento da equipa e das entrevistas realizadas no âmbito do processo de selecção.

Neste seguimento, a equipa era formada, nestes últimos dois anos, por uma directora, um coordenador, uma técnica superior de diagnóstico e encaminhamento, quatro profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação a tempo inteiro, cinco formadoras e duas administrativas.

Este Centro desenvolve a sua actividade, essencialmente, no âmbito da NUT III Cávado porém, poderá estender a sua intervenção a outras áreas ainda que se devidamente justificado, usufruindo assim da sua integração privilegiada na TecMinho e, conseqüentemente, da sua rede de parcerias. O conhecimento sólido da região, do seu tecido empresarial e da área da formação por parte da TecMinho, juntamente com a sua proximidade particular com a Universidade do

Minho, fazem deste Centro Novas Oportunidades um Centro de possibilidades múltiplas e de oportunidades, acima de tudo, contínuas.

A sua missão divide-se em 4 grandes componentes. Em primeiro, a mobilização da população adulta para a participação em actividades de educação, formação e qualificação, concretizada ao longo destes 4 anos de existência através do vasto número de parcerias de proximidade criadas com Juntas de Freguesia e entidades empregadoras e ainda, mediante a criação de outros meios de informação e divulgação de informação como sendo a Newsletter do CNO da TecMinho e a página de facebook. Esta componente assenta na criação de dinâmicas de proximidade e de condições de acesso à participação em processos de educação e formação indo ao encontro das pessoas.

A segunda componente, assume o apoio aos adultos na definição e concretização dos seus projectos de educação e formação, pelo qual o CNO da TecMinho desenvolveu parcerias com 38 entidades de educação, nomeadamente no âmbito da REAJ-Braga – Rede de Educação de Adultos e Jovens do Concelho de Braga, da qual se constitui como membro da Comissão de Acompanhamento, articulando esforços no sentido de compatibilizar os interesses e necessidades dos adultos com a oferta existente na região na qual actua. Esta componente é a razão pela qual o CNO da TecMinho atribui grande relevância ao trabalho desenvolvido na fase inicial de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento.

A terceira componente da missão do CNO prende-se com a valorização das competências adquiridas ao longo da vida, em diferentes contextos, através dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e do encorajamento dos adultos para uma perspectiva de educação permanente. Neste sentido, muitos adultos que terminaram o seu processo rvcc de nível básico efectuaram nova inscrição para se envolverem em processos educativos conducentes a uma certificação de nível secundário e, adultos com certificações de nível secundário de qualificação ingressaram ou tentaram ingressar no ensino superior.

A quarta e última componente, assume a promoção do desenvolvimento das potencialidades dos adultos numa perspectiva de educação permanente como factor de grande relevância, desenvolvendo nesse sentido actividades de educação não formal que contribuam para consciencializar os adultos em relação ao seu contexto, bem como contribuir para a sua acção autónoma e informada e para o desenvolvimento do seu sentido crítico, autonomia e emancipação. Estas actividades incluíram sessões de informação sobre variados temas quotidianos, oficinas de numeracia, tecnologias de informação e comunicação, cidadania, língua

portuguesa, entre outras, actividades culturais e de lazer, concursos e actividades relacionadas com a leitura.

Em termos de infra estruturas, embora a TecMinho esteja sediada no Campus de Azurém da Universidade do Minho, o Centro Novas Oportunidades situa-se no pólo do Departamento de Formação, no Edifício dos Congregados da Universidade do Minho em Braga, desfrutando de uma localização central. Para além do espaço do CNO onde se encontram a recepção, os gabinetes dos elementos da equipa e duas salas para utilização diversa, no Edifício a TecMinho possui ainda salas de formação devidamente apetrechadas com equipamento informático e gabinetes para os coordenadores pedagógicos, numa sinergia de forças e apoios com os restantes elementos da TecMinho, em especial com os restantes elementos do Departamento de Formação.

A TecMinho, embora de dimensão reduzida, é uma instituição com horizontes alargados, com uma mentalidade de trabalho, de rigor e de respeito pelo próximo e que representa o campo da educação e da formação com toda a responsabilidade, reconhecimento e seriedade que ele merece no desenvolvimento de uma sociedade.

## **Capítulo 2. Enquadramento Teórico**

### **2.1 Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: contextos e significados**

Compreender a educação de adultos é conhecer a sua história, a sua evolução, os seus avanços e os seus recuos ao longo do tempo. Só desta forma, analisando a sua construção e o seu passado, é possível interpretar e entender o seu presente e decidir de que forma se pretende que ela seja projectada e efectivada no futuro.

O enquadramento histórico da educação de adultos permite uma perspectiva realista e mais responsável sobre o seu papel, o seu posicionamento e a sua importância na sociedade, uma vez que só este olhar contextualizado sobre os acontecimentos, os significados e os sentidos atribuídos no campo das teorias e das práticas de educação de adultos permite a todos os profissionais ao seu serviço uma intervenção mais fundamentada e uma voz menos inocente.

Conceitos tão conhecidos e usados no campo da educação de adultos nos tempos actuais, tais como aprendizagem, formação, competências, empregabilidade e competitividade podem, num primeiro momento, fazer crer que esta associação é íntima, familiar e consensual. Pretendemos, ao longo deste texto esclarecer que nada é mais errado que esta crença e nada é tão pouco consensual como esta associação de conceitos com o campo da educação em geral e da educação de adultos em particular.

A educação encontra-se tradicionalmente ligada e associada ao conceito de ensino e à figura imponente do sistema escolar. Se é verdade que esta associação está assente em benefícios sociais inegáveis no que diz respeito ao acesso à educação de crianças que até determinado momento eram vistas como braços de trabalho e contributos para o rendimento familiar, de igual forma é inquestionável a perspectiva elitista que a escola foi criando entre aqueles que eram “educados” e os que não o eram. A validade do saber começa a ser delineada pelas fronteiras da escola e gravada nas consciências das sociedades decorrentes através do cunho do ensino e da educação escolar. A este respeito, Barros (2011: 25) refere que “o conceito de educação neste contexto circunscreve-se à fase escolar da vida humana, de tal forma que a escolaridade completa tende a implicar também, de certo modo, um estatuto social de ‘Homem completo’ (...)”.

Em conjunto com a educação escolar surge também a agregação do conceito de formal à educação realizada pela soberania da escola. A educação formal “é consensualmente entendida como a educação que ocorre no âmbito e na lógica da escola.” (Barros, 2011:84). As

suas características definem-na como um nível formal de acção educativa “de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação.” (Canário, 2008: 80).

As repercussões deste cruzamento quase simbiótico entre a educação, a escola e o formal sentem-se e combatem-se ainda hoje, não obstante a luta para um alargamento mais justo da compreensão sobre o conceito de educação.

Esta luta no sentido de um entendimento mais abrangente e integral da educação através de vozes críticas e discordantes em relação ao modelo escolar foram existindo sempre, no entanto ganharam uma força considerável com o mundo a vivenciar momentos turbulentos de instabilidade após a II Grande Guerra Mundial. Os tumultos socioeconómicos e sociopolíticos do pós-guerra têm origem na metamorfose social que se desenvolve, exigindo novos desafios à educação e apontando para novas necessidades na construção pessoal dos indivíduos.

Neste contexto de pós-guerra, numa corrente de resistência, de revolução e de emancipação, emerge, um pouco por toda a parte, a necessidade de unir a educação ao desenvolvimento da cidadania activa e do desenvolvimento informado e autónomo dos indivíduos. Tanto nos países em desenvolvimento na América Latina, especificamente no Brasil, como em França e nos países escandinavos, multiplicam-se os movimentos cívicos e educativos (Melo, 2010) reclamando uma acção educativa descentralizada, de aproximação, de carácter popular e humanista, colocando o Ser Humano no centro do seu desenvolvimento, independentemente do local e do momento. Nas palavras de Melo (2010: 41) “esta perspectiva de Educação de Adultos, vista essencialmente como um processo de construção do cidadão, tem emergido quer para garantir a integração numa sociedade democrática, relativamente estável e pacífica, quer para fomentar a adesão a movimentos de intervenção, de resistência, de construção/reconstrução das respectivas sociedades”. Assim, a designada Educação Popular exerce um papel preponderante na formação de cidadãos que lutam por uma sociedade afastada das garras apertadas da ditadura, da censura e da guerra (Melo, 2010).

Este movimento de construção do indivíduo cidadão, educado em todos os seus contextos, crítico e activo, representa para os portugueses, num Portugal pós-25 de Abril de 1974, uma esperança numa sociedade livre, democrática e inclusiva, uma nova força para reerguer e reconstruir um país liberal e iluminado.

A Educação Popular conduz “já nos anos 60-70, à Educação Permanente, um conceito de base alargada e essencialmente humanista” (Melo, 2010:41). Este novo movimento,

designado de Educação Permanente, representa para a educação e, ainda mais especificamente para a educação de adultos, um ponto de viragem na forma de ver e compreender o acto de educar, de aprender e de ser. As associações, o regional, o local e até o nacional, assim como a cultura, a experiência, o lazer e ainda o não formal e o informal, ganham um novo folego nesta perspectiva de educação permanente, contínua, sem contexto e em todo o contexto, sem mestre mas com o outro.

“Encarado como um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a ‘construção da pessoa’, a perspectiva da educação permanente aparece como um *princípio reorganizador de todo o processo educativo*” (Canário, 2008:88). Esta reorganização que coloca o sujeito no centro do processo educativo tem como base, segundo Canário (2008:88), “três pressupostos principais: o da *continuidade* do processo educativo, o da sua *diversidade* e o da sua *globalidade*.” Desta forma, a educação deixa de ser limitada às fronteiras do escolar e precipita-se a qualquer momento e em qualquer contexto e em qualquer fase de desenvolvimento da vida do indivíduo. O seu conteúdo rejeita os programas escolares como sendo soberanos e realimenta-se da sabedoria dos conhecimentos informais e não-formais. A educação do Ser Humano é global, é uma educação para a informação, para a autonomia, para o intelecto, para a curiosidade, para a cidadania, para a resistência, para a liberdade.

No fervilhar de valores e princípios que o movimento da Educação Permanente traz à luz, encontra-se Paulo Freire como um dos principais agentes desta inovadora forma de pensar a educação. Freire acredita no poder transformador e emancipador da educação e, apesar de não a dissociar da política e da filosofia, é pioneiro também na sua aplicação prática através do seu método de alfabetização. “Significativamente, este período correspondeu a uma expansão do campo, sem precedentes na história da educação de adultos, particularmente nas suas modalidades não formal e informal” (Barros, 2011:137). Nos países em desenvolvimento, integrada nos programas de desenvolvimento, a educação não formal representa custos mais baixos, acções mais fáceis de implementar e de maior alcance geográfico. Nos países ricos é orientada tanto para os públicos burgueses como para a participação de públicos tradicionalmente mais desfavorecidos (Barros, 2011).

Amplamente difundida e defendida, suportada na conjuntura económica, política e social, a expressão educação permanente é efectivamente instituída através da sua introdução nos documentos da UNESCO, particularmente no “influente texto intitulado ‘Aprender a Ser’” (Lima, 2007:15) de Egdar Faure. Este relatório sobre a educação, que nas palavras de Canário

(2008:87) “representa um ponto de viragem no pensamento sobre educação” é considerado por muitos um autêntico manifesto da educação permanente.

No entanto, apesar das esperanças colocadas no movimento da educação permanente e nos seus princípios transformadores, a sua passagem para o campo das práticas não se efectivou tal como os grandes pensadores e mobilizadores deste movimento esperariam. Na verdade, Canário (2008:88) enfatiza “três efeitos de carácter ‘perverso’ que contrariaram a ideia estratégica de fazer do conceito de educação permanente um princípio reorganizador de toda a actividade educativa”; estes efeitos reflectiram-se na interpretação dada à marca de continuidade da educação que este movimento defendia, assumindo-a como acções escolarizadas para adultos numa fase posterior ao período escolar. Este significado adulterado do pressuposto de continuidade da educação ao longo da vida do indivíduo marcou profundamente as modalidades de educação e formação dirigidas a adultos e, conseqüentemente, o próprio entendimento sobre a educação de adultos (Canário, 2008). “Em vez de educação permanente, passámos a ter a permanência da educação (escolarizada) que invadiu domínios e contaminou actividades até aí não abrangidos pela escola” (Canário, 2003:192). Surgem então as primeiras marcas de uma política de educação de adultos que se reflectiu ao longo da história, circunscrita à formação de âmbito profissional, formal e técnico ou à educação de segunda oportunidade para públicos não escolarizados (Canário, 2003). As limitações desta implementação oportunista dos princípios transformadores da educação permanente conduziram, novamente, à extrapolação do valor dos saberes formais e escolares sobre os conhecimentos da experiência e do senso comum.

“Ora, se nas décadas de sessenta e setenta foi a *perspectiva da educação permanente (lifelong education)* que orientou maioritariamente o pensamento educativo e social, já nas décadas de oitenta e noventa assistimos à sua rápida substituição pela *perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning)*” (Barros, 2011:144). E, se à partida estas duas perspectivas parecem partilhar conceitos igualmente nobres e favoráveis ao desenvolvimento integral e contínuo do indivíduo, uma exploração mais demorada dos mesmos permite revelar o fosso existente entre eles.

No decorrer da história mundial é possível verificar que os períodos caracterizados por mudanças sociais, económicas e políticas são momentos que dão origem a transformações profundas na forma de viver, de pensar e de fazer. À semelhança do que aconteceu com o aparecimento e legitimação do movimento de educação permanente, um novo paradigma surge nos anos oitenta muito sustentado nas transformações mundiais em curso. Assim, a origem do

paradigma da aprendizagem ao longo da vida tem influências claras das evoluções tecnológicas, económicas e sociais deste período temporal.

O nacional é secundarizado pelo transnacional, o social pelo individual, o informal pelo formal, a experiência pelos conteúdos, o pleno emprego pela crise do trabalho, a justiça social pelo controlo social, a lógica do 'Aprender a Ser' pela lógica do 'Aprender a Ter' (Canário, 2008).

A globalização, segundo Giddens (1997:51) "lembra-nos que os laços cada vez mais fortes que nos unem ao resto do mundo implicam que o que fazemos tem consequências na vida dos outros e que os problemas mundiais têm consequências para nós", reflectindo os novos tempos e as novas soberanias. "De um ponto de vista económico, o traço mais marcante da evolução registada diz respeito à aceleração do processo de integração económica supranacional, fenómeno mundial, no qual se integra o 'projecto' de construção da União Europeia", refere Canário (2003:195) no que concerne a estas mudanças político-económicas.

Tal como o relatório de Faure e a UNESCO representaram a causa da educação permanente, também novos documentos e novas instituições apoiaram o estabelecimento da aprendizagem ao longo da vida como novo mantra educativo. No entanto, nem mesmo a natureza destas instituições e destes documentos são inocentes ou aleatórios. Maioritariamente ligado à OCDE, este novo paradigma é efectivado através do lançamento do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida pela Comissão Europeia em 2000. Este documento, cuidado na linguagem e subtil na ideologia, aponta a educação como um instrumento para mudança, como uma ferramenta para incrementar a competitividade económica, como um factor para aumentar a empregabilidade e a promoção profissional e ainda, para promover a coesão social (Barros, 2011). Um discurso positivo, carregado de mensagens quase subliminares de subjugação da educação à economia e às finanças.

A subordinação do Estado às agências mundiais e supranacionais é seguida pelas políticas formatadas, em modo de pacote de práticas vocacionais, escolares e técnicas, de adaptação e silenciação dos indivíduos em cada mercado nacional. A este respeito, de forma inteiramente pertinente, refere Alberto Melo (2010:44) que "nesta perspectiva economicista, toda a sociedade se transforma num imenso Mercado. E não se pode ser cidadão de um Mercado."

No entanto, é neste contexto de mercado de aprendizagem que a educação de adultos é chamada a intervir; não de forma activa, livre e muito menos autónoma, mas sim como "instrumento de gestão da força de trabalho; como meio de prevenir formas de conflitualidade social; e como ferramenta de adaptabilidade" (Barros, 2011:153).

Estas novas responsabilidades atribuídas à educação prendem-se com as alterações políticas ao nível do trabalho e do emprego num contexto de 'crise do trabalho', de alteração do vínculo laboral, de flexibilização, instabilidade e precariedade no emprego. Estas mudanças geraram uma onda massiva de desemprego e, conseqüentemente, de agravamento das desigualdades sociais. À educação é então pedido o 'favor' de adaptar os indivíduos a estas novas condições de vida e de (ausência) de trabalho, aumentando a sua produtividade e a sua capacidade de empregabilidade, sem no entanto, manifestarem as suas vozes de desagrado, revolta e de resistência numa perspectiva de controlo, consenso e de formatação social. O indivíduo perde o seu papel central no acto educativo e cede o lugar às suas competências e às suas certificações formais.

Contrariamente ao que defendia Paulo Freire, a educação passa de um acto social para um acto solitariamente individual, de um domínio de intervenção para um domínio de subordinação, de um poder pela opinião para um poder pelo consenso. A Aprendizagem ao Longo da Vida apresenta agora novos valores, novos princípios e novos argumentos: "a evolução tecnológica, a eficácia produtiva e a coesão social" (Canário, 2003:193). Já não se pretende educar para ser e aprender a aprender mas apenas balizar o acto de reagir ao estabelecido e orientar essa reacção contabilizando-lhe e certificando-lhe os benefícios.

"Ou seja, estamos perante um conceito, não de cidadão, mas de cliente e consumidor de aprendizagens, de formações, que tem de ler os sinais do tempo, da economia e do trabalho e, qual termóstato – perdoe-se a metáfora, reagir de imediato a qualquer turbulência do ambiente económico e laboral e, em função disso, apostar nas suas competências" (Lima, 2006:31).

As modalidades de educação de adultos, incentivadas pelas políticas comunitárias, são hoje semelhantes àquelas que o movimento de educação permanente tanto criticou e lutou por alterar: acções escolarizadas, adaptativas e limitadoras da compreensão do indivíduo e do seu papel em sociedade. Estas mudanças e oscilações nas políticas e nas práticas educativas têm caracterizado o campo da educação de adultos, fragilizando-o e usando-o de forma convenientemente oportunista.

Se um olhar mais externo e desatento pode levar a pensar que a educação tem sido alvo de uma evolução, surgindo sempre como figura central nas políticas e nos discursos nacionais e internacionais, uma aproximação mais cuidada, como aquela que se exige aos profissionais nela directamente envolvidos, demonstra a apreensão necessária na interpretação dos significados dos conceitos utilizados nesses mesmos discursos. A utilização subtil de conceitos semelhantes, pertencentes ao mundo educativo e de algum modo próximos das terminologias usadas pelo

movimento da educação permanente e de carácter claramente transformador e centrado nas necessidades do indivíduo, é usada para confundir os mais desatentos e manter as aparências. Enquanto isso, conceitos como educação, aprendizagem, formação, cidadania, empregabilidade, competência e qualificação são manipulados nos seus sentidos e nos seus significados de origem mas revelando práticas e modalidades bem distintas e, acima de tudo objectivos concretos e longínquos daqueles que pretendiam transformar, construir e desenvolver cidadãos cultos e informados, autónomos e críticos.

Num estudo extenso sobre a genealogia dos conceitos em educação, Rosanna Barros (2011) faz algumas considerações sobre as quais importa demorar e, sobretudo, reflectir, para que possamos de forma informada e consciente assumir uma posição livre e uma intervenção fundamentada, no campo da educação.

“Torna-se igualmente indispensável, ao indagar sobre este fenómeno, ter presente que a linguagem pode servir fins de manipulação discursiva, tanto a nível ideológico como político, sendo frequente, como veremos, encontrar na história da educação de adultos situações em que os discursos hegemónicos fazem inclusive uso de termos e conceitos que se formaram e consubstanciaram em correntes de pensamento críticas do instituído, de tal modo que esta metamorfose discursiva consegue esvaziá-los da crítica e reduzi-los no novo conteúdo a algo que possa ser considerado consensual, e que permita, portanto, a prossecução de políticas e práticas que não colidam com os interesse dominantes” (Barros, 2011:40).

## ***2.2 Formação, Formação Profissional e Formação Contínua***

No que diz respeito a modalidades educativas que, ao longo da história da educação de adultos, concretizaram as políticas e as ideologias vigentes (e já anteriormente contextualizadas), Canário (1999:13) identifica quatro subplanos de estruturação da educação de adultos “que permitem ainda hoje descrever e balizar o ‘território’ das práticas sociais da educação de adultos”. Estas quatro modalidades e manifestações práticas da educação de adultos circunscreveram-se, durante anos, à alfabetização, ou seja, “oferta educativa de segunda oportunidade dirigida, a adultos,” (Canário, 1999:14); à formação profissional, inicial ou contínua, assente no desenvolvimento de qualificações e/ou requalificações profissionais que permitam aos indivíduos uma inserção no mercado de trabalho e uma resposta funcional às exigências de uma economia do conhecimento; à animação sociocultural, que não se limitando a actividades de animação de tempos livres, adopta um carácter de estratégia de intervenção social e educativa em contextos socialmente mais carenciados e isolados, sublinhando a importância da educação não formal e informal como meios para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade reflexiva e contribuindo para a “‘visibilidade’ desta parte imersa do

icebergue educativo” (Canário, 1999:16); e ao desenvolvimento local, conjugando o desenvolvimento dos indivíduos com o do contexto no qual se inserem, despoletando sentimentos de autonomia, responsabilidade e iniciativa e ainda, incluindo todas as outras formas e práticas de educação de adultos.

Se esta identificação e caracterização das práticas educativas de adultos é importante para entender o alcance da educação de adultos, as formas que adopta e os diferentes objectivos que elas perseguem, importa também perceber que, dentro do mesmo pólo de intervenção surgem novas formas de pensar e de agir a educação de adultos.

Neste seguimento, é relevante um olhar mais atento e demorado sobre a formação profissional, nomeadamente a formação profissional contínua de adultos, uma vez que o alvo desta intervenção recaiu sobre adultos sem baixas qualificações, com formação inicial de nível superior, graduado ou pós-graduado.

A formação profissional terá sido, ao longo dos anos, uma das faces mais visíveis da educação de adultos e aquela que as orientações políticas mais destacaram e utilizaram nos seus programas de desenvolvimento educativo. A verdade é que a formação profissional contínua foi considerada detentora de diversas mais-valias sociais que não poderiam passar despercebidas ao olhar pragmático dos governantes políticos. Utilizada como um instrumento de mudança e uma ferramenta de adaptação social ao serviço das necessidades, Canário (1999:40) em tom provocatório, refere relativamente às potencialidades da formação:

“A crença nas virtualidades da formação, por vezes encarada como uma condição não só necessária como, também, suficiente para o êxito de empreendimentos reformadores, tem alimentado a convicção, mil vezes repetida, segundo a qual, para mudar a educação, a saúde, a economia é preciso...formar. Formar professores! formar médicos e enfermeiros! formar empresários!”

A formação foi, desta forma, encarada e utilizada como fórmula mágica para todos os problemas dos indivíduos e de uma sociedade pouco preparada, pouco desenvolvida e sem vontade de reflectir sobre as suas verdadeiras necessidades e problemas. Acumulando acções de formação, repetindo o modelo escolar, coleccionando certificados e prometendo empregos e melhor qualidade de vida, a relação com a formação profissional, foi durante anos, de carácter instrumental, ortopédica e adaptativa (Canário, 1999).

“Na verdade, a centralidade assumida pelas questões do emprego nos debates relativos ao papel (económico, cultural, social...) da formação profissional leva a que, nos últimos tempos,

esta se pautasse essencialmente por critérios de ordem pragmática e operacional” (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001:92). Desta forma, os conteúdos e as reais necessidades dos indivíduos são subjugados às exigências do mercado de trabalho e da economia, que sob a bandeira da produtividade e competitividade definem o perfil de um bom trabalhador através de um conjunto de competências-tipo, de referenciais de conhecimentos preponderantes e de *dossiers* de certificações.

No contexto profissional, a falta de visão estratégica dos empregadores, a falta de cultura de gestão empresarial, os esforços concentrados nas lutas salariais e a fraca ligação de parceria entre o mundo empresarial e o mundo académico, colocam a formação profissional num papel de conveniência adaptativa e tecnocrática, ignorando ainda, a emergência de novos perfis profissionais decorrentes das transformações do mundo do trabalho (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001).

A formação profissional caracteriza-se assim por acções desligadas das necessidades efectivas dos indivíduos, limitando-se a um papel de reciclagem de conhecimentos técnicos ou de educação de segunda oportunidade (Canário, 1997). Esta política de formação não só hipoteca o alcance dos seus conteúdos e do seu poder de intervenção, como ainda agrava profundamente o acesso desigual dos indivíduos à formação, limitando o seu público a adultos não escolarizados e a profissionais encaminhados pelas próprias entidades patronais. A ausência de investimentos públicos em formação profissional para um público alargado e eclético é praticamente inexistente e a “grande parte (senão mesmo a totalidade) da oferta neste domínio concentra-se no sector privado” (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001:96) exigindo um esforço financeiro individual e desajustado a quem, autonomamente, procura investir na sua formação.

Esta visão limitada e desigual da formação profissional está longe dos princípios transformadores e emancipadores de uma perspectiva de educação permanente que a desenhava como necessária mas presente em todo o percurso do adulto e diversificada nos seus interesses e nas suas possibilidades. É exactamente com esta memória presente mas com os olhos postos no contexto actual de transformação social e económica que Canário (2004) alerta para os fenómenos da relação educação-formação que obrigam a repensar o modelo vigente de formação profissional. “São eles a intensificação da mobilidade profissional, a rápida obsolescência da informação e as mutações verificadas ao nível das organizações” (Canário, 2004:115).

O primeiro refere-se às alterações na ideia de trabalho para toda a vida, no sentido em que as mutações do mundo do trabalho e conseqüentemente dos vínculos laborais a ele

associados se alteraram significativamente, assim como as quantidade e qualidade das tarefas e actividades associadas a cada função. As estas alterações juntam-se ainda a polivalência exigida aos trabalhadores e emergência de novas profissões e novos perfis profissionais sem o reconhecimento e categorização profissional tradicional estabelecida. Independentemente das escolhas iniciais feitas pelos indivíduos no seu percurso, como refere Canário (2004:115) “em muitos casos, acabarão a fazer coisas que pouco têm a ver com a sua formação profissional inicial”.

Os dois restantes fenómenos apontados por Canário expõem, por um lado, a quantidade massiva de informação que produzida nos tempos actuais e difundida em velocidade e a larga escala conduzindo a uma igual veloz desactualização da mesma num período muito curto de tempo. Por outro lado um “processo de mudança acelerada das organizações do trabalho” (Canário, 2004:117) com concepções diferentes da organização e gestão dos processos de trabalho assim como, conseqüentemente, das exigências de formação e competência dos trabalhadores.

Como consequência destas transformações sociais torna-se ainda mais imperioso revitalizar a relação entre educação (cidadã) e formação (profissional), pondo fim à sua histórica batalha de atribuições educativas, no sentido de criar um laço sólido de cooperação e integração como tem vindo a ser feito nos últimos anos pela via das recomendações da Comissão Europeia, da OCDE e da UNESCO (Melo, 2010).

Estas preocupações revelam assim, dentro deste pólo de intervenção educativa, que as dinâmicas evoluem, alteram-se e surgem novas formas de pensar, de questionar a formação e novas relações necessitam de ser consideradas. Mudanças na sociedade, novas formas de se relacionar com o trabalho e novos perfis profissionais, exigem diferentes perspectivas sobre a formação profissional e diferentes estratégias de intervenção. Alargar o leque de opções que a formação profissional até aqui permitia e abraçar novos desafios, suportados em novos entendimentos, implica entender que a realidade social actual é consideravelmente distinta.

A formação profissional continua, em parceria com as novas formas de pensar a organizar o trabalho e a necessidade de mobilizar novas competências, não prescritas e adaptativas, mas flexíveis, interligadas com o contexto de acção, de improviso e de inovação, permite nestas condições, “construir uma visão partilhada e consensual do futuro da organização” (Canário, 1999:44), agindo estrategicamente, já não por remediação, mas por antecipação.

“O papel fundamental cometido à educação não consiste em treinar as pessoas para que possam dar as respostas ‘certas’, mas sim ajudar a formar ‘solucionadores de problemas’ num quadro de crescente incerteza e imprevisibilidade”. (Canário, 1999:104)

Como se pode entender, não é possível desligar as práticas de formação profissional do contexto de trabalho, nem muito menos, ignorar a experiência adquirida, a identidade e o ‘património’ profissional de cada um. Desta relação entre o indivíduo e o seu mundo profissional depende o êxito da formação e o seu efectivo alcance.

Podendo não ser totalmente consensuais, as teorias baseadas nas dinâmicas entre formação e trabalho têm vindo a ganhar terreno e apresentar os seus argumentos sólidos, não só para o desenvolvimento integrado e participativo das organizações e do processo de trabalho, mas também para os indivíduos, enquanto profissionais e pessoas. A este respeito Canário (1997:9) refere:

“A revalorização e redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho propiciam a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação que valorizam fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel central de cada sujeito num processo de auto-construção como pessoa e profissional”.

O autor acrescenta ainda que, as mudanças nas dinâmicas profissionais não se adequam a práticas *tayloristas* de formação, precipitando a necessidade de um “encadeamento interactivo das situações de trabalho e de formação (Canário,1997:10) apontando para uma prática de formação participada e construído pelo sujeito.

Encontramo-nos então, perante uma perspectiva de “formação na mudança”, na qual o sujeito é a peça central de transformação que arrasta consigo, conseqüentemente, a mudança no seu contexto, por oposição a uma prática de formação para a mudança, entendida como terapêutica e *à posteriori*.

Problematizando esta dinâmica entre a formação e as situações de trabalho, Correia (1997) sublinha esta perspectiva considerando que a formação não deve ter como objectivo transformar os indivíduos para os moldar ao contexto de trabalho e mais ainda que, a formação não deve ser entendida numa lógica de acumulação de saberes técnicos e instrumentais, mas de estratégia transversal e comum que faça frente aos desafios do futuro.

A formação profissional, nesta nova óptica, emerge como um processo reflectido, orientador, suficientemente transversal e conjunto, que questione, problematize e reconstrua, continuamente.

Estas novas formas de pensar e intervir na formação sustentaram a construção de um dispositivo cuja formação se queria participada, construída e reflectida, valorizando a experiência de cada um, mobilizando-a e reinterpretando-a à luz dos novos desafios profissionais, global e emancipatória.

Este processo de formação pessoal, intrínseco, atento e consciente é necessário para cultivar uma atitude permanente de escuta, reflexão e humildade, essencial a todos os profissionais, crucial a todos os educadores.

### ***2.3 Formação de Profissionais de Educação e Formação de Adultos***

É pois, neste seguimento que importa agora incluir nesta reflexão e contextualização do campo da educação de adultos, a caracterização dos seus actores sociais. Estes actores, numa perspectiva de educação permanente, são simultaneamente adultos e profissionais, envolvidos na educação e formação de adultos num duplo papel. Também nesta proposta de intervenção estes sujeitos enfrentaram o duplo desafio de se envolverem num processo de formação reflexivo, participado, interno, e de reflectirem sobre as suas próprias práticas, entendimentos e identidades enquanto educadores e formadores, profissionais de educação e formação de adultos.

Ao longo dos anos em Portugal, a formação de profissionais de educação de adultos foi marginalizada, situada numa área cinzenta, isolada e até, por vezes, desconhecida, fruto de políticas públicas descontinuadas e de referenciais teóricos (e conseqüentemente práticos) diferenciados e até contrários, como já foi referido. Paula Guimarães (2010) identifica, com base em contribuições de vários autores, (i) “políticas de educação crítica”, incluindo modalidades de educação formal, não formal e informal, incentivando a participação de todos, a reflexão crítica, a consciência cívica e a “procura colectiva de soluções para os problemas enfrentados pelos indivíduos.” (Guimarães, 2010:778); (ii) “políticas para a conformidade”, assentes no carácter funcional e instrumental da educação, numa perspectiva de educação mínima para todos, ao serviço do desenvolvimento económico. As prioridades destas políticas centravam-se na reprodução social através de modalidades de educação formal, e conseqüentemente conduziam à “rigidificação dos procedimentos relacionados com o desenvolvimento das ofertas educativas” (Guimarães, 2010:780); (iii) “políticas para a competitividade”, num contexto em que os conceitos-chave são a qualificação, a produtividade e a empregabilidade; Estas políticas visam dotar os indivíduos de competências orientadas para a modernização, a qualidade e a valorização da experiência, fazendo emergir modalidades massivas de reconhecimento e

certificação de competências, essencialmente de carácter escolar. “Verificou-se o reforço da ligação entre educação e economia e a individualização dos processos educativos e pedagógicos.” (Guimarães, 2010:792)

Se estas políticas públicas influenciaram a forma como a educação de adultos tem sido vivida e entendida em Portugal, não menos verdadeiro é o impacto que estas políticas fragmentadas têm tido nos educadores e profissionais de educação e formação de adultos. O surgimento e a formação destes profissionais foram lentos e quase sempre associados às exigências das políticas públicas de educação em vigor, reflectindo-se numa panóplia de perfis e identidades profissionais.

Após a revolução de 25 de Abril de 1974, com a criação da Direcção Geral de Educação Permanente do Ministério da Educação assiste-se “à explosão do movimento social popular” (Guimarães, 2010:778) e ao optimismo gerado pelas medidas inovadoras e abrangentes deste organismo. Delineiam-se iniciativas ao nível da alfabetização, do percurso escolar do adulto, da educação não formal, da participação e intervenção colectivas e ainda das iniciativas de desenvolvimento local e comunitário (Rothés, 2004). Neste sentido, no que diz respeito aos educadores, privilegia-se a experiência adquirida em educação popular e “de inserção nos movimentos populares de base” (Rothés, 2004:63).

Apesar das boas perspectivas para a educação de adultos, o processo de normalização pós-revolução arrefece os ânimos. As intenções manifestadas pela Direcção Geral de Educação Permanente encontram no seu seio vozes discordantes e, conseqüentemente, dificuldades de concretização. No entanto, apesar das forças de oposição, o movimento de educação popular enraizado numa fracção decisiva da Direcção Geral conduz à elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA) que, aprovado em 1979, reitera as prioridades de combater o analfabetismo, expandir a educação e articular educação de base com educação não formal e formal. “Nestas propostas políticas, a formação de educadores é reconhecida como uma aposta decisiva, a qual tende, contudo, a ser sistematicamente adiada”(Rothés, 2004:64).

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo que, estruturando e estabelecendo o novo sistema educativo nacional, remete a educação de adultos para as modalidades de formação profissional, ensino recorrente de adultos e educação extra-escolar, dissolvendo-a no predominante sistema escolar (Rothés, 2004). Quanto à formação dos educadores e profissionais envolvidos no exercício da educação de adultos, esta apenas merece uma leve referência “à possibilidade de se ministrarem cursos especializados para qualificar

para outras funções educativas, referindo-se designadamente às de animação sociocultural e às de educação de base de adultos” (Rothes, 2004:64) na lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Até este momento na história, o perfil preferencial dos profissionais de educação e formação de adultos era resultante da experiência profissional/comunitária, do voluntariado, do percurso de intervenção social e do destacamento, no caso dos professores. A inexistência de um perfil específico e, muitas vezes de uma formação de base exclusiva, fazia recair as acções de formação, embora de carácter pontual, nos animadores sociais e nos professores, com consequências na qualidade do trabalho desenvolvido (Guimarães, 2010).

Num momento mais actual, em que as políticas públicas recaem, na última década, nas modalidades de certificação e de qualificação de adultos, surge um sem-número de novos profissionais, com diferentes formações de base e diferentes trajectórias, no campo da educação de adultos. Com o alargamento das modalidades educativas e formativas no campo da educação de adultos emerge também a visão de uma área profissional em ascensão. E com este novo campo profissional em perspectiva, Rothes (2004:83) reconhece “oportunidades de emprego para jovens recém-graduados, com formação nos domínios das ciências humanas e sociais e, nomeadamente, da educação e da psicologia”.

A Iniciativa Novas Oportunidades funcionou, socialmente, como uma esponja absorvendo profissionais de todas as áreas do conhecimento, tanto através dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, como dos cursos de educação e formação de adultos ou ainda das formações modulares certificadas. Para além das áreas científicas acima referidas, é importante não esquecer o diverso leque de formações especializadas que estas modalidades exigiram, sorvendo profissionais de áreas técnicas, das ciências exactas e sociais e humanas, muito para além da educação e da psicologia. Os novos referenciais de competências-chave exigiram, um pouco por todo o espectro de conhecimento, profissionais disponíveis para um novo desafio profissional. Assumindo grandes responsabilidades educativas e encabeçando os desígnios das novas modalidades de educação e formação ao serviço das vontades políticas, estes profissionais, na sua maioria, estavam longe de entender a direcção que a educação de adultos em Portugal tomava. Lima (2006:26) resume a situação desta forma:

“esta geração, não obstante saber realizar um conjunto de tarefas extremamente complexas que ainda há uma década não havia quem realizasse, é razoavelmente despoltizada e vive num contexto extremamente difícil.”

Os profissionais, neste contexto “assumem-se como técnicos da aprendizagem ao longo da vida, promotores da certificação de ‘competências para competir’ (Guimarães, 2010:783), também eles instrumentos e peças numa máquina, massiva e pesada, de combate às baixas qualificações e de corrida às taxas normativas europeias.

“O seguimento de orientações emanadas pelos serviços estatais responsáveis e a reprodução de práticas profissionais” (Guimarães, 2010:792) caracterizaram a natureza do trabalho e das funções destes profissionais que, fazendo parte de um *sistema milagroso* para a educação nacional, apenas foram considerados para formações pontuais da antiga Direcção Geral de Formação Vocacional (2002-2007). As finalidades destas formações foram mais uma vez instrumentais e de reprodução social e “não fomentaram a problematização das tendências de desenvolvimento da educação de adultos, nem, tampouco, uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado por estes profissionais” (Guimarães, 2010:790).

As mutações sociais já referidas, nomeadamente no que concerne à mobilidade social a que se assiste e às mudanças profundas na forma de organização dos processos de trabalho devem ser encaradas, também por estes profissionais, como indutoras de novas formas de pensar a formação profissional. Assim, para esta nova geração de profissionais, motor das práticas de educação de adultos actuais, é crucial repensar e reinterpretar a sua própria formação recorrendo à exploração e pesquisa da informação existente, às experiências anteriores como ponto de partida para as futuras, numa lógica de continuidade e ruptura e, ao entendimento que o seu percurso de formação deverá ser construído a par com o seu percurso profissional, de forma dinâmica e articulada, num processo identitário em construção (Canário, 2004).

No campo actual de educação de adultos em Portugal, Rothes (2004) sublinha a necessidade de, por um lado, reconhecer estes novos profissionais de educação e formação de adultos, graduados e recém-graduados, nomeadamente das áreas sociais e humanas que encontram aqui, também para si, uma nova oportunidade. Por outro lado, o autor reitera a importância da formação profissional contínua destes profissionais no sentido de dar uma resposta efectiva e adequada “às exigências colocadas pelas novas experiências formativas e pelos novos programas de financiamento” (2004:83).

A estas considerações importa acrescentar que a formação destes profissionais e o seu entendimento em relação à educação de adultos, à sua história e ao significado e utilização dos seus conceitos, é crucial na qualidade do trabalho que desenvolvem. É necessário entender que as realizações mais positivas ou mais negativas no campo da educação de adultos não podem

apenas ser atribuídas às políticas, às modalidades de intervenção ou aos perfis mais ou menos adequados dos adultos, mas também aos profissionais envolvidos no terreno que elaboram, que implementam, que analisam e que certificam. Sobre pena de boicotar à partida todas as medidas implementadas na área da educação de adultos actual, é urgente que também os profissionais de educação e formação de adultos tenham condições e vontade de se educar, de conhecer e de reflectir sobre o seu campo e o seu contexto de trabalho. Só questionando, desenvolvendo espírito crítico, opinião fundamentada e sentido de iniciativa, podem efectivamente ser profissionais capazes de orientar e mediar o desenvolvimento e a aprendizagem do outro.

“O que eu sinto hoje é que muitas das pessoas que trabalham nesta área incorporaram com demasiada facilidade este discurso ideológico, este discurso tecnocrático sobre educação de adultos, porque também eles não têm uma retaguarda educativa do ponto de vista da historicidade dos conceitos, da evolução dos conceitos, do que foi a educação de adultos em Portugal” (Lima, 2006:33).

Não descuidar os aspectos que ao longo destas linhas foram explorados, implica entender que a educação de adultos não se esgota em modalidades, políticas ou contextos de intervenção e que, os seus actores sociais não têm que ser donos da verdade por educarem adultos, nem técnicos formatados por despoletarem o andamento da máquina e do sistema em vigor.

O objectivo desta intervenção assentou exactamente neste entendimento, considerando fulcral para a qualidade da educação de adultos actual, a partilha reflectida, crítica, autónoma e receptiva da parte dos seus actores, sejam quais forem as suas funções específicas, o seu pólo de intervenção pedagógica e a modalidade educativa em que se inserem. É urgente pensar a nossa identidade profissional em construção, conquistar com humildade o nosso lugar e reposicionarmo-nos face aos valores e princípios de uma educação permanente.

“Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (Freire, 2002).

## ***2.4 Investigações e outras experiências relevantes***

Os últimos trinta anos de caminho traçado pela educação de adultos em Portugal têm sido marcados pelo desenvolvimento de um cada vez maior interesse na área e, conseqüentemente, do aumento significativo de investigações sobre as suas diferentes temáticas.

Num texto sobre António Simões, um académico da educação permanente em Portugal, Licínio Lima (2011) aponta, em jeito resumido, alguns dos principais responsáveis pela produção académica no campo da educação de adultos nos últimos anos. Tal como a educação, também a investigação precisa do seu tempo de amadurecimento e de clareza de espírito para, de forma responsável, desenvolver os seus contributos para a produção de conhecimento e para a forma como entendemos o mundo que nos rodeia.

Investigadores como Lima e Nóvoa apresentaram ao longo destes anos investigações no campo da educação de adultos orientados para o desenvolvimento de iniciativas locais, para o fomento a participação activa da população, para a construção de iniciativas e redes de apoio local e regional que permitissem e incentivassem à autonomia e emancipação das pessoas no seu contexto de vida. Numa perspectiva clara de educação permanente, transformadora e emancipatória, estes projectos de intervenção são também exemplo da abrangência das modalidades de intervenção educativa em educação de adultos.

Exemplos desta perspectiva abrangente da prática educativa com adultos são também as modalidades de intervenção levadas a cabo por Canário, Abreu e Luísa D’Espiney que reinterpretam a formação profissional e exploram as suas potencialidades de desenvolvimento e de alcance, assim como as suas relações privilegiadas com a experiência e o mundo do trabalho, concretamente na área da saúde. A formação profissional, historicamente perspectivada como adaptativa e tecnocrática, ganha nestas intervenções um novo fôlego, uma nova vida e uma nova capacidade de transformação.

Numa iniciativa que pretendeu descrever e problematizar a dimensão formativa inerente a um projecto de intervenção socioeducativa em escolas rurais do nordeste alentejano, a equipa da Escola Superior de Educação de Portalegre, (Amiguiño, Valente, Correia e Mandeiro, 1997) apresenta uma alternativa à forma escolarizada de encarar a formação contínua de professores que continua a deixar de fora as situações de trabalho. O seu projecto de intervenção visou transformar o isolamento e as fragilidades das comunidades rurais em vantagens e em recursos a gerir, incluindo no processo a comunidade envolvente às escolas, como parceiros de

desenvolvimento integral. Com uma equipa de apoio e coordenação, este projecto assentou a sua intervenção em dinâmicas pedagógicas tais como os encontros e sessões de trabalho, a partilha e o confronto de experiências e vivências e ainda o trabalho colectivo, fomentando a reflexão e a circulação de informações e perspectivas que possibilitam a transformação de experiência em aprendizagem. Valorizando a emergência de situações formativas informais e não formais e a autoformação mediante o trabalho colectivo, os autores consideram que se trata de “induzir um retorno à experiência que visa a sua transformação em saber formalizado, onde a presença dos pares se converte em mediação social, essencial para fazer evoluir o saber da experiência, tornando-o menos precário e menos pragmático.” (Amiguinho *et al*, 1997:108). Por seu lado, Rui Canário (2004), na sua experiência em intervenções que cruzam formação e situações de trabalho no campo da saúde, sublinha a importância dos efeitos não previstos na formação como sendo, muitas vezes, os mais importantes de todo o processo, acrescentando que “a imprevisibilidade intrínseca aos resultados de uma acção formativa contrasta, precisamente, com a tentativa de tudo prever, medir e verificar” (2004:125) numa chamada de atenção à perspectiva funcionalista e instrumental da formação que tudo pretende padronizar e resolver. Assim, Canário (2004) fornece exemplos de projectos de intervenção que valorizam metodologias de “educação não-formal participativa”, orientadas (i) para a resolução de problemas ‘construídos’ com os próprios destinatários; (ii) para a construção de redes que fomentem a circulação de informação e de problemáticas e, conseqüentemente, de soluções e; (iii) para a criação de continuidades entre formação inicial e formação contínua assentes em situações reais de trabalho que originem mudanças através da reconstrução das experiências profissionais. “A produção efectiva de mudanças é coincidente, no contexto de trabalho, com uma dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde, afinal, a reinventar novos modos de socialização profissional. Reinvenção, necessariamente, *na* acção.” (Canário, 2004:143).

A proposta de intervenção de Luisa d’Espiney (1997) que trabalha também a articulação entre formação inicial e contínua, neste caso em particular na formação de enfermeiros, sublinha a importância do trabalho em equipa entre os diferentes agentes de educação e formação dos enfermeiros estagiários, assim como a necessidade de criar momentos de partilha e de reflexão e de valorizar os espaços de formação que se constroem naturalmente, como formas privilegiadas de transformar experiência em aprendizagem efectiva. A autora, à semelhança dos colegas já mencionados, frisa a relevância das diferentes modalidades de formação no processo formativo de profissionais, no qual as dimensões informal e não-formal

são tão ou mais importantes que a formal e a centralidade da capacidade reflexiva na produção de uma dinâmica autoformativa. “A reflexão não é um fim em si; ela é um meio que permite aos sujeitos, através de um processo de descontextualização da acção e de recontextualização, uma (re)construção interna da situação, que adquire outros significados, permitindo novas formas de operar (...)” (d’Espiney, 1997:184). Por último, parece importante destacar ainda o estudo de Wilson Abreu (1997) sobre a formatividade dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar realçando dois aspectos desta intervenção que são particularmente relevantes no contexto da intervenção central deste relatório. Por um lado, a importância de se considerarem sentimentos, factores afectivos e psicológicos no contexto de trabalho, uma vez que, segundo o autor, “a racionalidade dos actores é conferida pela dinâmica interpretativa que estes constroem no contacto com o meio, sendo fortemente condicionada por aspectos de ordem afectiva no contexto de trabalho” (Abreu, 1997:160). Por outro lado, na simbiose entre formação e situações de trabalho, mediada através da dinâmica reflexiva sobre as práticas profissionais, emerge para lá dos aspectos operacionais, aspectos de ordem social, como sendo os jogos de poder, a conflitualidade e a interacção com os pares que, mais uma vez, realçam a importância dos diferentes níveis de formalização da formação: formal, informal e não formal.

No âmbito da educação e dos seus profissionais, podem mencionar-se, a título exemplificativo, os projectos de investigação de Armando Loureiro e restante equipa de investigação e de Albano Estrela e Maria Teresa Estrela, entre tantos outros. No caso do primeiro, são apresentadas ao mundo académico preocupações com um público adulto mas escolarizado e altamente qualificado, público este habitualmente mais esquecido e afastado das luzes do interesse social por não ser considerado suficientemente carenciado ou desfavorecido. As relações entre formação académica e trajetórias profissionais são discutidas e analisadas por este autor e o seu grupo de trabalho, espicaçando ainda a comunidade académica com questões relativas aos mecanismos de reflexividade e aprendizagens profissionais, ao desenvolvimento de saberes em contexto profissional e à formação dos trabalhadores no campo da educação de adultos em Portugal. No projecto “Saberes, Autonomia e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector” (SARTPTO), a equipa de investigação procura entender quão relevantes são as aprendizagens provenientes da formação académica, tanto para encontrar um emprego como no percurso profissional daqueles já inseridos no mercado, em profissionais da área de Ciências Sociais e Humanas, na região norte do país. A investigação, dividida em três etapas incluiu um inquérito inicial a 45 organizações, 2 entrevistas semiestruturadas a 20 profissionais seleccionados e uma investigação etnográfica a 10

elementos da amostra anterior. Alguns resultados relevantes para a temática da investigação central deste relatório, indicam para que 23 dos 63 técnicos exerce funções no âmbito da educação e formação de adultos, embora não de forma exclusiva. Destes 23 profissionais apenas 1 tem formação académica de base em Educação, corroborando outros estudos que indicam que quem trabalha nesta área não tem formação específica em educação de adultos. No que diz respeito à formação académica e às expectativas profissionais, 8 destes 23 profissionais considera que o trabalho que desempenham corresponde “Não, quase nada” às suas expectativas iniciais, consolidando a ideia de que “como não há uma formação académica prévia específica na área de educação de adultos é expectável que esse não seja um campo de trabalho esperado” (Loureiro *et al*, 2011:69). Nas razões apresentadas pelos profissionais que responderam que a sua formação académica corresponde “Em parte” àquilo que esperavam vir a fazer, uma das justificações apresentada foi a falta de autonomia e a formatação das tarefas exercidas, limitando a sua actuação à reprodução do discurso pedagógico oficial. A este respeito os autores acrescentam: “Esta situação é sentida/vivida por muitos técnicos no Terceiro Sector e, em especial, por muitos dos que trabalham na área de educação de adultos cujas ofertas educativas são enquadradas ideológica e financeiramente por Programas Nacionais e Europeus que estruturam, prescrevem grandemente essas ofertas e a acção dos técnicos no terreno.” (Loureiro *et al*, 2011:70). Nas suas notas finais, os autores sublinham a importância de explorar, no campo da educação de adultos, estas relações entre aprendizagens e percursos profissionais com adultos qualificados e, ainda, colocam questões sobre os processos reflexivos no ganho de autonomização profissional e a introdução de conteúdos específicos de EFA em ciências sociais e humanas.

No segundo caso, Albano Estrela e Maria Teresa Estrela (2001), responsáveis pelo Projecto IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores (1991-1994), discutem o papel activo do investigador como sujeito inserido, interessado e conhecedor do seu campo de investigação. Este projecto desafia a formação como experiência de articulação entre teoria e prática, incentiva à reflexão e tomada de consciência crítica dos seus participantes e assume princípios orientadores da formação como a liberdade, a autonomia, a participação e cooperação, entre outros. Identificando as marcas de uma investigação educacional caracterizada pelo ideal positivista, pela concepção da prática como aplicação da teoria e pelo carácter intelectualista e função reprodutora da formação até aos anos 70, este projecto de investigação destaca também as mudanças e as evoluções na maneira de perspectivar a formação e de encarar as novas formas de pensar e organizar a formação, assumindo-se “como

ponto de confluência destas heranças contrárias e como charneira de um percurso próprio de investigação e formação de professores que remonta a 1974.” (Estrela & Estrela, 2001:10). Este percurso próprio assenta na definição de uma metodologia e na construção de instrumentos “orientados para a captação de representações do sujeito sobre o seu real e para a observação dos seus comportamentos em situação profissional” (Idem, 2001:11), num esforço dialéctico de objectividade *versus* subjectividade e de distanciamento *versus* proximidade, com carácter duplamente formativo – do formador e do sujeito. Nestas características se depreende a influência de perspectivas que colocam o sujeito no centro da investigação, em detrimento do objecto e que representam “uma tripla descoberta para a investigação social e portanto para a investigação educacional” (Idem, 2001:10), ou seja, o investigador como sujeito inserido no processo de investigação; o sujeito como produtor de realidade e conhecimento e o sujeito como participante activo no processo de investigação. O projecto IRA propôs-se a “comprovar o valor da utilização da investigação como estratégia fundamental de formação contínua de docentes e educadores interessados no seu desenvolvimento profissional através da aquisição de competências de investigação sobre problemas emergentes das suas situações de trabalho” (Idem, 2001:31) sendo por isso muito relevante como referência teórica e metodológica no âmbito do processo de investigação central deste relatório. O papel insubstituível e activo do sujeito na formação, a necessidade de basear a formação na análise das situações de trabalho e o estímulo constante de uma atitude investigativa do educador em formação (Idem, 2001) são aspectos de destaque num processo de formação participativo e experiencial que se pretende integral e único, colectivo e individual.

“ Com efeito, acreditamos que o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real, através de um percurso que em tudo se assemelha ao percurso de construção do conhecimento científico (...). Na observação e problematização do real, o professor utiliza consciente ou inconscientemente os quadros de referência que foi construindo ao longo da sua formação e da sua experiência.” (Estrela & Estrela, 2001:11).

Por último, no que diz respeito especificamente à investigação e intervenção em educação de adultos, dirigida aos seus profissionais e actores sociais, é pertinente referir investigadores nacionais como Paula Guimarães e Luís Rothes e ainda dois projectos, de natureza internacional, assentes na preocupação de desenvolver e explorar conhecimento neste ponto, tantas vezes ao longo da história, relegado ao esquecimento.

De 2000-2002 decorre o projecto 'Learning4Sharing' com os objectivos de promover a criação de módulos de educação e formação não-formal destinados a profissionais no campo da educação de adultos e desenvolver um curso de educadores na Estónia, Letónia e Lituânia. A partir deste primeiro projecto e com a intenção de utilizar os recursos e resultados até aqui alcançados, surge o projecto AGADE. Este projecto, implementado entre 2005 e 2006 pretendia reunir um conjunto de orientações para a regulação de um curriculum de um curso de educadores de adultos. Baseado na diversidade de exigências, funções e de actividades a que um profissional a trabalhar no campo da educação de adultos está sujeito, considerou-se necessário a delineação de um conjunto de princípios orientadores fundamentais e a definição de critérios de um perfil global de educadores de adultos.

Sem pretender ser exaustiva na análise, todas estas propostas de intervenção são modelos teórico-metodológicos que procuram articular formação e contexto de trabalho, intervenção-formação, formação-acção, de educação para o desenvolvimento, de investigação-reflexão, nas quais se pretende favorecer a capacidade dos intervenientes, desenvolvendo as suas capacidades de análise, de compreensão sobre o meio e sobre si para, ganharem assim capacidade de acção, de autonomia e crítica e, conseqüentemente, de transformação. São estes modelos que inspiraram a implementação do dispositivo de formação que é o foco deste documento e que por isso, merecerão maior pormenor e maior destaque no capítulo seguinte.

Estes projectos de intervenção, de investigação e de estudo de fenómenos sociais e educativos, não obstante as suas diferenças nos mais diferentes níveis, assentam na compreensão do individuo e, conseqüentemente do colectivo em interacção, como peça central do acto educativo. Todos acreditam no processo de desenvolvimento e de formação baseado na discussão, na controvérsia, no confronto de ideias, na reflexão, na iniciativa e na necessidade de consciencialização dos intervenientes para a participação e para a valorização dos seus saberes já adquiridos e defendem a educação de adultos como educação permanente.

Fruto da emergência de um conjunto significativo de novos profissionais que, nomeadamente a Iniciativa Novas Oportunidades trouxe ao campo da educação de adultos e à retaguarda de orientação destes investigadores mencionados e de tantos outros cujas contribuições conduziram à resistência do campo, encontra-se hoje um interesse difundido a nível nacional pelas questões e problemáticas da educação e da formação de adultos, tal como refere Lima (2011) nas linhas seguintes:

“É contudo visível, e também plausível, que a partir de agora se faça sentir a influência da acção de um mais numeroso e diversificado número de investigadores, a tal ponto que se pode afirmar que nunca, como hoje, dispusemos de tantos investigadores e de uma produção académica tão pujante! (Lima, 2011:24).

As novas investigações em curso, não só são louváveis do ponto de vista da união e do desenvolvimento do campo da educação de adultos como são também passos positivos na iniciativa de formação e criação de retaguarda educativa por parte destes novos profissionais emergentes.



## **Capítulo 3. Metodologia de Intervenção**

### **3.1 Objectivos de intervenção**

O estágio profissional no âmbito do mestrado em educação, especialização em formação, trabalho e recursos humanos teve início em finais de Janeiro devido ao requerimento para realização do mesmo ter sido feito fora do período normal de inscrição.

Após a situação relativa à possibilidade de realização do estágio ter ficado regularizada deu-se início ao trabalho efectivo, planeado através do projecto de estágio elaborado para o efeito. Com base na minha experiência profissional no âmbito da educação de adultos, concretamente em Centros Novas Oportunidades, tive contacto com diferentes experiências de trabalho ao nível das equipas técnico-pedagógicas apesar das normas e procedimentos estandardizados pelas entidades superiores. Assim sendo, através das minhas reflexões pessoais e do meu interesse crescente relativo à área de educação de adultos, desenvolvi interesse em estudar e aprofundar o meu entendimento sobre a formação dos profissionais de educação de adultos. Este interesse crescente nesta temática veio determinar a minha escolha em relação ao meu foco de intervenção no estágio inerente ao mestrado em educação.

Perante estes aspectos, considerei alguns objectivos que pretendi cumprir no decorrer do meu estágio:

1º Objectivo Geral: Produzir contributos para a implementação de um dispositivo de Formação-Acção para educadores de adultos.

Objectivos Específicos:

- Compreender a importância das situações de trabalho para o desenvolvimento da formação;
- Desenvolver a auto e hetero reflexão destes profissionais sobre a prática e identidade profissionais;
- Estimular a autoformação dos profissionais de educação de adultos;
- Compreender a importância da formação contínua para educadores de adultos.
- Compreender as condições e as dinâmicas sócio-organizacionais que favorecem a construção de um dispositivo de formação-acção em contexto de trabalho.
- Identificar linhas orientadoras e caracterizadoras do perfil de um educador de adultos.

O projecto de estágio, concretamente através do dispositivo de formação, pretendeu fomentar reflexões transformadoras em agentes de transformação *pela* e *na* educação. Interessou portanto perceber, por um lado, de que formas e práticas de formação podemos dispor para conduzir à reflexão participada dos intervenientes, reinterpretando a sua actividade e a sua situação de trabalho e a sua identidade profissional, transformando, simultaneamente o seu contexto e os seus saberes. Por outro lado, interessou entender quais as características ou as questões que se levantam a um agente de educação de adultos num contexto de balanço de competências, de formação inicial e contínua, de educação para o desenvolvimento, de aprendizagem ao longo da vida; quais as competências transversais a estes educadores, quais as especificidades do seu campo de actuação.

Tanto o objectivo geral como todos os objectivos específicos, vão na direcção de uma agregação das especificidades profissionais e pessoais, teóricas e metodológicas de cada educador de adultos, no sentido de criar um todo mais rico. A este respeito Bogdan e Biklen afirmam:

“Alguns investigadores podem ser especialmente competentes em estabelecer relações, outros podem escrever de forma espectacular, alguns podem ser particularmente persistentes na investigação de fenómenos problemáticos, enquanto que outros, ainda, podem primar na escrita de notas de campo detalhadas. Apesar destas serem competências que qualquer investigador de campo ambiciona, alguns de nós somos melhores a estabelecer relações enquanto outros são técnicos magníficos. O trabalho em equipa permite-nos maximizar os nossos resultados.” (1994: 278).

O ponto de partida deste estágio foi então a compreensão de que mediante a combinação de aspectos de diversas perspectivas e metodologias e das competências individuais pode ser construído um ambiente de trabalho e de qualidade único. Todas as práticas devem ser encaradas como fonte de conhecimento e de crescimento profissional, sendo por isso crucial, para o desenvolvimento de um perfil profissional, a criação de hábitos de partilha, de análise e de debate. Nem sempre o que está estabelecido ou padronizado produz os melhores resultados, visto que, por vezes, da divergência e da diferença surgem as melhores práticas. “O foco do investigador qualitativo no ‘como são as coisas na realidade’ (Becker *et al.*, 1961) oferece uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista dispares e habitualmente desconhecidos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 291).

### ***3.2 Modelos de Formação***

O meu objectivo é discutir linhas orientadoras que contribuam para a construção de um perfil e de uma identidade profissional mais sólidos e que possibilitem, simultaneamente, o enriquecimento do trabalho de cada técnico, individual e colectivamente, sendo que o paradigma metodológico inerente à minha intervenção é, intrinsecamente, qualitativo.

Apropriar-me da metodologia qualitativa neste estágio, subentende desenvolver profissionais mais auto-conscientes das suas práticas e do seu papel enquanto agentes educativos e potenciadores de mudança em si e nos outros. Mais do que uma escolha metodológica, a abordagem qualitativa é uma tomada de posição face ao enfoque do estudo, uma atitude por parte do investigador e um conjunto de princípios e valores assumidos em todas as fases do projecto em questão.

Desta forma, “o método qualitativo auxilia os educadores a tornarem-se mais sensíveis a factores que afectam o seu próprio trabalho e a sua interacção com os outros. Utilizada pedagogicamente, a abordagem qualitativa pode ser incorporada tanto na formação contínua como em seminários e sessões informais de treino.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 289).

É precisamente com esta utilização pedagógica em mente, que o paradigma qualitativo se apresenta como o elemento estruturante deste estágio. Esta abordagem será, portanto, a espinha dorsal da análise que me proponho desenvolver e será sustentada por uma estratégia de formação participada, construída e desenvolvida pelos próprios intervenientes, assente e fundamentada no seu contexto de trabalho e na sua experiência.

A formação participada pretende que os seus actores identifiquem, eles mesmos, os elementos da discussão, devendo para isso, convocar a sua experiência do terreno e reinterpretar os seus saberes, as suas práticas e os seus valores à luz das necessidades que sentem, operando transformações no contexto e na construção de si mesmos.

As mudanças e oscilações nas políticas e nas práticas de educação de adultos que se vivem em Portugal, nos últimos anos, exigem, cada vez mais “um encadeamento interactivo das situações de trabalho e de formação” (Canário, 1997:10), contrariando modalidades de formação arrogantes e prescritivas que não se adequam às características do perfil polifacetado de um educador de adultos, actualmente.

Tendo como base a crença que o educador de adultos necessita, no exercício da sua actividade e pela natureza do seu campo de actuação, ser um profissional reflexivo e interventivo, este projecto rejeita as concepções utilitaristas da formação que estrangulam a

função crítica e transformadora do sujeito, ao mesmo tempo que lhe domam a vontade e a determinação pela autoridade do estabelecido (Correia, 1997).

De facto, durante muito tempo a formação foi associada ao modelo escolar de aprendizagem, encarando os participantes como elementos com necessidades e carências que, numa perspectiva de transmissão de conhecimento e informação, poderiam assim ver resolvidas e ultrapassadas as suas lacunas formativas. Lesne (1984) numa proposta de análise da acção pedagógica atribui a este modelo teórico-prático de formação a designação de “acção de tipo transmissivo, de orientação normativa”. De facto, as clássicas formas de formação tinham um objectivo normativo e regulador, que ignorando o contexto exterior à sala de aula desconsideravam, igualmente, os contributos da experiência e o reconhecimento de adquiridos por parte dos aprendentes.

A este respeito Courtois (1989) reconhecendo que as evoluções da sociedade colocam novas questões à educação, acrescenta algumas especificidades da formação de adultos que justificam a necessidade de entender a formação como independente da instituição escolar e do ensino normativo: “a) les mutations socioprofessionnelles rapides et largement imprévisibles; b) la nouvelle répartition des temps sociaux créant des nouvelles combinatoires vie professionnelle/vie privée/vie sociale/vie culturelle; c) la prise en compte des individus en tant qu’acteurs sociaux, du fait des mutations sociales et institutionnelles.” (p.8).

As alterações socioprofissionais sublinhadas por Courtois colocam novos desafios no entendimento da formação profissional, da formação em contexto de trabalho e dos profissionais enquanto actores sociais, especialistas qualificados e proprietários de uma bagagem experiencial necessária ao seu desenvolvimento e ao desenvolvimento das suas competências.

“A procura de processos de integração entre situações formativas e as situações produtivas emerge, a partir dos anos 80, como uma problemática central da formação profissional de adultos” (Canário, 1997:128) e coloca em destaque o potencial formativo dos contextos de trabalho.

No entanto, é enganador pensar que a experiência e a prática por si só são produtoras de desenvolvimento e de conhecimento sem necessidade de integração, reflexão e articulação com o discurso teórico. Numa estratégia formativa que permita transformar experiência em aprendizagem efectiva “trata-se de conjugar aprendizagem por via material e aprendizagem por via simbólica, formalizando o informal ou de promover um ciclo (recursivo) de construção de novos saberes a partir de saberes em utilização” (Malglaive *in* Amiguiño *et al*, 1997:107).

No modelo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, Lesne (1984), esclarece que a utilização do saber científico e abstracto para o entendimento da realidade e, portanto, do saber-fazer, revela-nos duas perspectivas diferentes sobre o real; a ciência apropria-se cognitivamente do real, criando um “abstracto pensado” que pretende, num processo de transformação e de integração de todos os elementos, alcançar um “concreto-pensado”, que implica a “necessidade de provocar rupturas nos sistemas de representação do real nas pessoas em formação” (p.165).

O autor acrescenta ainda que “partir do concreto familiar na qualidade de objecto de preocupações, de representações pessoais do mundo, decorrentes das posições ocupadas nas estruturas sociais, de centros de interesse e motores de acção, justifica-se, portanto, no plano pedagógico. Ficar por aí apresenta perigos graves e não permite grandes progressos em matéria de conhecimento do real” (Lesne, 1984:166).

Neste seguimento fica clara a importância da teoria e da prática, assim como da articulação de ambas pela mediação da análise, da reflexão e da intervenção dos sujeitos no seu desenvolvimento profissional, pessoal e social, formando-se como um todo, partindo da experiência para a experiência, assumindo o concreto como ponto de partida e de ponto de chegada (Lesne, 1984).

Com este mesmo olhar sobre a formação baseada na experiência, também Kolb desenvolve um modelo que parte da experiência, faz uso da reflexão e da conceptualização teórica e retorna à experiência, agora metamorfoseada, definindo este círculo de desenvolvimento como “un processus au cours duquel un savoir est créé grâce à la transformation de l’expérience” (Kolb *in* Landry, 1989:16).

No entanto, tal como a prática ou a teoria isoladamente não geram desenvolvimento e conhecimento efectivo sobre o real, também a reflexão e a intervenção dos sujeitos envolvidos implica um envolvimento integral, consciente e profundo com os objectivos e os desafios a que a formação se propõe. Ferry (1987) afirma que “se former ne peut être qu’un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s’offrent ou que l’on se procure”. (p.29). Landry (1989) no que concerne a esta questão, identifica as implicações e as consequências nos sujeitos envolvidos: “Il y a donc un engagement de la personne dans toutes ses dimensions et les changements occasionnés par la formation expérientielle se font sentir à plusieurs niveaux” (p.16).

### ***3.3 Coordenadas de Intervenção: Investigação – Reflexão – Acção***

A posição que a mudança ocupa na formação e nos seus programas mereceu a preocupação de alguns autores como Canário, uma vez que tradicionalmente, a formação orientava-se *para a mudança* e para a milagrosa solução de todos os problemas em contexto de trabalho.

As modalidades escolhidas como coordenadas de intervenção neste projecto de estágio são a *formação na mudança* (Canário, 1997), a formação interventiva, participativa, construída, transformadora da identidade e do desempenho pessoal e profissional, orientadora de uma reflexão conjunta, suficientemente transversal, que questione, problematize e reconstrua e que, posteriormente e consequentemente origine mudanças no seu contexto.

Entendida por alguns autores como formação-acção, estas modalidades participativas e interactivas “favorecem a capacidade de os actores, nas organizações, ‘produzirem’ o seu próprio conhecimento”, como refere João Barroso (1997:73) e têm ainda uma utilidade muito concreta para Bogdan e Biklen (1994:297), permitindo “que as pessoas se conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução.”

No centro destas coordenadas de intervenção é justo dizer que o projecto de intervenção levado a cabo no contexto deste estágio profissional teve, como principal inspiração, a metodologia de investigação-acção. É com destaque e efectiva intenção que se usa a palavra inspiração, uma vez que este projecto, por questões de tempo, de estrutura, de condições contextuais e inerentes ao próprio estágio, não pode ser definido como um projecto puro de investigação-acção, mas tão só como uma aproximação em alguns dos seus traços.

Esta metodologia, alvo de diversos olhares, uns mais curiosos, outros mais críticos, deve a sua designação oficial a Kurt Lewin e múltiplas influências no seu desenvolvimento a diversos autores, sendo Dewey um dos mais referenciados. Aparecendo como modalidade de oposição ao modelo tradicional de investigação, de carácter objectivo, rígido, demasiadamente formatado e conservador, a Investigação-Acção ganha popularidade e visibilidade na comunidade científica. “Surpreendentemente, ao grau de interesse de que é objecto, não corresponde idêntico grau de clareza do conceito” (Simões, 1990:40). Naturalmente, esta dificuldade na sua definição estará relacionada não só com as múltiplas influências já referidas, como também com a própria natureza composta do conceito que exige a interpretação e entendimento sobre Investigação e sobre Acção. Numa tentativa de esclarecer o conceito, decidiu-se recorrer ao entendimento de Ana Paula Caetano:

“Entende-se por investigação-acção um dispositivo onde os processos de acção educativa e investigação se produzem mutuamente, pelo que a investigação acompanha a acção e a acção surge como um dos processos de investigação para a compreensão/conhecimento sobre a acção e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria acção, pois visa a sua regulação/transformação. Trata-se, pois, de um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção, onde os próprios actores/autores da acção participam activamente na pesquisa desde a sua fase de concepção até à fase de síntese/formalização.” (2004:99)

Desta forma, apesar da polissemia associada ao conceito e da dificuldade de caracterização objectiva da sua intervenção, é possível identificar algumas características e condições necessárias para que a metodologia de intervenção possa ser considerada de investigação-acção. Citando Dubost (1983) Cortesão (1998a:31) apresenta alguns aspectos distintivos da investigação-acção: “consistir numa acção deliberada, visando uma mudança no mundo real, empreendida num âmbito restrito e recorrendo a certas disciplinas para obter efeitos de conhecimento ou de sentido”. Estes aspectos revelam a relação estreita desta modalidade de intervenção com a mudança, a transformação num contexto ou grupo específico e a produção de conhecimento, implicando a interacção constante e contínua entre pesquisa e exploração de conhecimento e a sua utilização e transformação na prática, na acção. Na verdade, “a investigação não precede a acção. Coexiste com ela, ao longo do processo, estimulando-se, alargando mutuamente o âmbito da sua concretização” (Cortesão, 1998a:30).

“A investigação-acção – como já se terá notado – é um processo cíclico, que comporta as fases seguintes: o planeamento, a acção, a observação e a reflexão (...)” no qual “o resultado deverá ser um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990:43). Estes seus princípios de intervenção transformadora, emancipadora e reflexiva, entrelaçados numa dança harmoniosa entre teoria e prática, encontram claras intersecções com as contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento de uma educação mais humanista, de construção e de proximidade.

De igual modo, também o entendimento sobre o ponto de partida da construção da investigação e do objecto de estudo, tanto na investigação-acção como em Paulo Freire se situam nos actores e na sua prática experiencial, nas suas necessidades e nas suas inquietações. O saber é construído e decidido pelos principais intervenientes do processo educativo ou investigativo, pois são eles o centro do mesmo, num vaivém de questionamento, experiência e prática. Se em Freire é claro o papel central do indivíduo na acção educativa através da interacção com o outro – educação como um acto social – também na investigação acção, aquele que procura conhecer, explorar e produzir conhecimento e mudança, é

interveniente, participante, é aquele que simultaneamente, assume também o papel de investigador. Habitualmente designado de *investigador colectivo*, esta parceria é “idealmente constituída por um grupo de teóricos e práticos que podem estar ligados a diferentes formações, diferentes áreas disciplinares, teóricos e práticos esses que trabalham em parceria e que, tendo-se apercebido da importância de um problema, se implicam na sua resolução” (Cortesão, 1998a:30).

Num contexto específico de educação, Cortesão, debruça-se sobre esta atitude de intervenção assente na investigação-acção, adaptada ao trabalho e ao papel do educador (professor). Nos seus trabalhos, a autora sugere a necessidade do professor (que aqui interpretaremos como educador num entendimento mais abrangente) se assumir como um investigador na sua prática profissional, mediante a busca constante de novos conhecimentos, novas perspectivas, novas oportunidades de intervir activamente, envolvendo o seu grupo de trabalho na exploração e na construção de novos significados para a aprendizagem e para o desenvolvimento de si próprios. Numa atitude de *vigilância crítica* em relação ao contexto, ao conhecimento e ao seu alcance, Cortesão sublinha que:

“ao reflectir, ao discutir os problemas que tem de enfrentar, ao procurar encontrar, sozinho ou em grupo, de forma mais ou menos organizada, institucionalizada ou não, respostas, ou pelos menos apoios para as suas dúvidas, para os seus questionamentos, o professor está a crescer profissionalmente. Está assim integrado num processo de (auto)formação continua que o poderá tornar cada vez mais apto a agir adequadamente naquele meio que aprendeu a ser capaz de ir descobrindo” (1999:17).

No decorrer desta atitude profissional e pessoal, a autora salienta a necessidade de conhecer os determinantes socio-culturais, contextuais e ideológicos do processo educativo no qual se insere, de forma a poder decidir qual o papel que pretende desempenhar e como orientar a sua “autonomia relativa”, enquanto margem de intervenção e transformação (Cortesão, 1999). Trabalhar estes determinantes do sistema educativo, não obstante ser um processo complexo, é determinante na formação e no desenvolvimento de perspectiva de um profissional em educação. Nas suas palavras, Cortesão (1999:23) vai mais longe: “é que reflectir, trabalhar, sobre estas problemáticas envolve mais melindre e é mais exigente do que, por exemplo, adquirir conhecimentos numa dada área ou do que meramente dominar algumas técnicas de ensino/aprendizagem.”

Assim, desta forma, é salientada a importância da formação dos educadores no seu desenvolvimento e consciencialização profissional. No entanto, é importante ainda referir outro

aspecto que pode vir a revelar-se de extrema importância não só para o educador como para todo o sistema educativo e social. Esta atitude de curiosidade formativa, de vontade exploratória e de investigação educativa, assente em princípios transformadores, representando efectivas mudanças nas práticas e na construção do conhecimento, pode ter, segundo Cortesão (1998b) um efeito multiplicador pelo contacto com as diferentes gerações que o educador tem. Desta forma, influencia as suas práticas, as daqueles com quem interage e, possivelmente, as práticas de todos aqueles que, numa onda de influência, contactem com esta experiência de socialização educativa. A investigação-acção enquanto formação e postura profissional garante o próprio sistema educativo, uma vez que se multiplica em espiral através do contacto e da influência sobre o outro e espicaça a curiosidade intelectual e a cidadania plena, em ciclos geracionais, pois como refere Ferry, e à semelhança do que defendia Freire, qualquer acto educativo representa “o ponto de mais alta concentração ideológica do sistema” (Ferry, 1983 *in* Cortesão, 1998b:190).

### ***3.4 O dispositivo de formação: metodologia de intervenção***

#### ***3.4.1 Descrição do plano de Intervenção***

Procurando modelos de intervenção que permitissem a participação activa dos elementos intervenientes, o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, integral e a sua reflexão pessoal em relação às práticas, à envolvente e às condicionantes, decidiu-se apoiar e inspirar a intervenção em modelos de formação-acção, de investigação-acção e ainda, em modelos fortemente suportados pelas situações de trabalho dos participantes.

Neste seguimento foi delineado um dispositivo de formação para profissionais de educação e formação de adultos que permitisse aos participantes discutir, reflectir e analisar a sua identidade profissional e as características que a compõem. Não obstante, na necessidade de limitar este campo de intervenção e orientar este dispositivo para um modelo objectivo e concretizável, balizando os riscos de uma formação semiestruturada, foram seleccionadas algumas temáticas principais a serem discutidas e analisadas no decorrer do dispositivo de formação com base em diferentes materiais e fontes de recolha de dados. Em primeiro lugar, foi utilizada a análise de documentação existente sobre o perfil e as características de um educador de adultos, nomeadamente através da exploração do projecto de investigação internacional, AGADE (2006) respeitante à construção de um perfil comum de educadores de adultos.

Desta forma, o desenho do dispositivo de formação considerou uma sessão de abertura com objectivos de gestão de expectativas dos participantes, enquadramento do dispositivo e esclarecimento dos seus objectivos e auto e hetero apresentação. Esta sessão seria seguida de 5 oficinas de formação, sendo que as 4 primeiras seriam subordinadas às temáticas do conhecimento e dos referenciais teóricos subjacentes às práticas de um educador de adultos, às competências transversais de um profissional neste campo da educação, aos valores e às atitudes implícitas na práticas destes profissionais e ao desenvolvimento e à formação do educador de adultos. A última oficina seria essencialmente orientada para o balanço e para a reflexão das mudanças e transformações que o dispositivo de formação pudesse ter induzido em cada um dos participantes. O desenho deste dispositivo considerava ainda um último momento, pensado como um balanço das oficinas de formação para o exterior, num formato de Seminário de partilha de reflexões, conclusões e análises e ainda de divulgação do projecto, das suas limitações e potencialidades à comunidade EFA.

A análise mais concreta das actividades e da calendarização propostas e o início efectivo do trabalho de desenvolvimento e implementação do dispositivo levou à necessidade contínua de abertura e flexibilidade perante o desenho inicial. Na discussão de ideias e de propostas tanto com a orientadora de estágio como com o acompanhante da instituição o dispositivo foi ganhando forma e moldando-se para um modelo mais robusto, mais seguro e mais coerente com as possibilidades reais de implementação.

Assim, foram discutidas datas, número de oficinas, duração das mesmas, a definição do perfil dos participantes, a selecção das instituições de origem dos participantes, a possibilidade de contar com a presença de convidados nas oficinas, a responsabilidade pelas mesmas, a divulgação, a necessidade de um descritivo/informativo sobre o dispositivo, as inscrições, o local das oficinas, as actividades a implementar, entre tantas outras questões.

Em relação ao perfil dos participantes, na impossibilidade de abranger todas as actividades profissionais ligadas ao campo da educação de adultos, inerente às limitações de tempo e da natureza do estágio e do dispositivo de formação, considerou-se apostar na diversidade de funções e actividades dentro da Iniciativa Novas Oportunidades. Definiu-se ainda como critério importante no que diz respeito aos modelos de intervenção orientadores deste dispositivo, o patamar mínimo de três anos de experiência profissional no campo de educação de adultos, de forma a ser possível, da parte dos participantes, contar com um conjunto significativo de experiências profissionais nas quais apoiar a sua reflexão e acção. Igualmente,

com base nos princípios de uma formação de aproximação, de envolvimento e de interacção mútuas, revelou-se pertinente circunscrever o número de participantes, entre os 7 e os 15.

Assumindo-se que, para além do desenho do dispositivo de formação, a responsabilidade pela orientação das sessões de formação seria também da estagiária, as consequências, positivas e negativas, inerentes a esta decisão foram alvo de uma análise demorada: por um lado, o conhecimento profundo do dispositivo e dos seus objectivos e ausência de terceiros que pudessem assumir esta responsabilidade, a custo zero e com a mesma dedicação e envolvimento; por outro lado, a inexperiência em contextos de formação com adultos escolarizados, pares, em alguns casos com percursos de experiência profissional largamente superior e a responsabilidade na implicação do nome da instituição de acolhimento num processo de intervenção com um grande grau de incerteza associado. Desta análise decorreram as decisões de contar com um convidado no processo de intervenção que apoiasse, nomeadamente em termos teóricos, o desenrolar da actividade de formação e a necessidade reflectida de limitar o número de instituições de origem dos participantes.

Após todas estas considerações, o dispositivo de formação planeado assumiu-se como uma proposta menos extensa e mais consistente do ponto de vista do conteúdo, com apenas 4 oficinas de formação e uma sessão de abertura. A divulgação foi fechada a apenas 3 instituições parceiras da instituição de acolhimento, entre elas duas escolas públicas e uma escola profissional privada da região de Braga. O primeiro contacto para a proposta do dispositivo foi informal e da responsabilidade do acompanhante, orientando a amostra e balizando os riscos para a TecMinho e para a própria estagiária enquanto profissional. Os objectivos do estágio e concretamente do dispositivo de formação foram afinados e a data de início das oficinas de formação marcada. Foi construído um folheto informativo sobre o dispositivo de formação (Anexo 3) e enviado às respectivas instituições de origem dos participantes juntamente com a Ficha de inscrição (Anexo 4). O local de formação desenrolou-se nas instalações do Departamento de Formação da TecMinho, no Edifício dos Congregados, em Braga.

#### **3.4.2. Símula das sessões**

Numa fase mais caracterizada pela intervenção, após a recepção das inscrições, foram convidados à participação nos *workshops* ou oficinas de formação, 12 profissionais de educação e formação de adultos em sede de sessão de abertura do dispositivo. Estes participantes, cinco do género masculino e sete do género feminino, desempenhavam diferentes funções no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades: três Técnicos de Acolhimento, Diagnóstico e

Encaminhamento com formações de base de psicologia e de educação; três Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação com licenciaturas nas áreas de psicologia, sociologia e educação; uma formadora de francês e cidadania; e cinco professores assumindo também funções de formadores em Centros Novas Oportunidades com diferentes graduações de base, tais como matemática, história e línguas. No que diz respeito à experiência profissional, estes profissionais podem ser divididos em dois grupos maioritários: aqueles cuja experiência profissional em educação se circunscreve à Iniciativa Novas Oportunidades (3 a 4 anos de experiência) e aqueles cuja actividade profissional anterior se relaciona com a educação, maioritariamente no âmbito do sistema escolar. A título de destaque considera-se importante referir a experiência de uma das participantes no PNAEBA (1980) e em actividades de educação de adultos no período entre 1984 e 1989.

O dispositivo distribuiu-se no tempo entre os meses de Março e Junho, com oficinas de frequência quinzenal, com duração de duas horas e meia. Todas as datas das restantes oficinas foram agendadas, em conjunto pelos participantes, mediante as suas disponibilidades. No entanto, as presenças nas oficinas foram oscilando tendo estado presentes apenas cinco participantes na última oficina de balanço, devido, segundo os próprios, essencialmente, a compromissos de ordem profissional.

As oficinas (Quadro nº1) foram orientadas segundo 3 dimensões temáticas, a discutir com base nas situações de trabalho dos participantes: (i) o referencial teórico subjacente às práticas, (ii) as competências e (iii) os valores de um profissional EFA. Estas dimensões adaptadas, vão ao encontro das dimensões centrais dos papéis profissionais que o educador de adultos assume na sua prática (Adult Educator Roles), identificados no projecto AGADE (2006) do programa europeu financiado Grundtvig, como sendo *conhecimento* (knowledge), *competências* (skills) e *atitude* (attitude).

A oficina de abertura (Quadro nº2) teve como objectivo contextualizar o dispositivo de formação para profissionais de educação e formação de adultos enquanto um ensaio, inspirado em modalidades de formação-acção e formação baseada em situações de trabalho e inserido num contexto de estágio do mestrado em Educação, especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, que pretendia contribuir para a consolidação do campo da Educação de Adultos, especificamente no que diz respeito à formação dos seus profissionais.

## Educação de Adultos e Formação dos seus Profissionais: contributos para reflexão

Sessões	Data	Temática	Objectivos	Meios pedagógicos
<b>Sessão de Abertura</b>	22-04-2012	<b>Contextualizar</b> o dispositivo de formação para profissionais de educação e formação de adultos enquanto um ensaio, inspirado em modalidades de formação-acção e formação baseada em situações de trabalho.	-Gestão de expectativas -Apresentação -Definição/esclarecimento dos objectivos do dispositivo de formação	Actividade “A Máscara”
<b>Oficina 1</b>	04-05-2012	Saber-Saber, <b>conhecimento</b> , enquadramento conceptual da Educação de Adultos	-Analisar a educação de adultos como campo abrangente de práticas educativas; -Discutir os conhecimentos ou entendimentos transversais sobre educação de adultos, considerados de base e por isso essenciais, ao profissional EFA e à sua prática profissional, independentemente das suas funções ou da sua formação graduada de base;	-Pre-teste online -Actividade de brainstorming -Apresentação de diapositivos
<b>Oficina 2</b>	18-05-2012	A importância das <b>competências</b> profissionais de um educador de adultos enquanto acção profissional, independentemente das suas outras dimensões tais como o saber, a atitude, o contexto, entre outras.	-Compreender as competências consideradas determinantes para cada participante; -Identificar as competências transversais de um profissional de educação de adultos;	-Actividade “Presentes Mentais” -Apresentação de diapositivos
<b>Oficina 3</b>	01-06-2012	O domínio dos <b>valores</b> e das <b>atitudes</b> na prática de um profissional de educação de adultos.	-Compreender as atitudes e os valores considerados determinantes para cada participante; -Analisar as atitudes e os valores transversais, na acção profissional, desejáveis entre profissionais de educação e formação;	-Análise de casos – excertos de testemunhos adaptados -Apresentação de diapositivos
<b>Oficina 4</b>	15-06-2012	<b>Balanco</b> e análise da formação	-Reflexão e balanço final do dispositivo; -Partilha de reflexões, conclusões e análises conjuntas;	Actividade “O Anúncio”

Quadro nº1 – Planificação do Dispositivo de Formação para profissionais EFA

Dedicada essencialmente à gestão das expectativas dos participantes e ao esclarecimento dos objectivos do dispositivo, esta oficina contou ainda com uma actividade pedagógica designada “A Máscara”, adaptada do projecto Potens<sup>5</sup> – Psicodrama no Contexto Educacional, cuja tarefa é construir uma máscara que represente o seu papel enquanto educadores de adultos. Esta actividade permitiu aos participantes definirem-se enquanto educadores de adultos de forma simbólica e quase inconsciente, através das escolhas e opções feitas na construção da máscara (Anexo 5). Cada material, palavra, forma e símbolo escolhidos reflectem valores que cada participante considera fundamental na sua prática e no Eu profissional. Posteriormente, a explicação de cada máscara pelos participantes fomenta a consciência sobre as suas opções e o significado destas assim como, conseqüentemente, as características ou elementos que valorizam enquanto educadores de adultos. Esta actividade pretendia que cada participante se desse a conhecer ao outro e, simultaneamente, aprofundasse o conhecimento profissional sobre si próprio. O grupo foi, de forma geral, participativo, disponível e interessado, colaborando activamente na actividade proposta. Para o intervalo de tempo compreendido entre esta e a seguinte oficina foi entregue uma ficha de actividades (Anexo 6) que pretendia identificar algumas situações profissionais passíveis de ser trabalhadas ao longo das oficinas. Foi pedido aos participantes para, de forma individual, descreverem nem três folhas distintas, situações profissionais que lhes levantassem ou tivessem levantado questões, problemas ou conflitos internos. Estas situações poderiam descrever problemas ao nível das práticas, das políticas, das crenças, das competências ou dos valores profissionais pelos quais se regem no seu percurso profissional.

“«Dire le travail» a dans cette perspective fonction de le changer.” (Barbier, 1977:140)

Nas oficinas temáticas recorreu-se à opinião dos participantes, à utilização de casos e situações profissionais relatadas pelos participantes, pequenos questionários de avaliação da satisfação e pertinência das temáticas em discussão e ainda meios pedagógicos de apoio à reflexão individual e colectiva dos participantes. A respeito da importância da reflexão sobre a prática profissional Barbier (1977) refere que “la situation de travail devient situation de formation à partir du moment où l’acte de travail lui-même devient explicitement occasion de réflexion et de recherche de la part de ceux qui sont impliqués dans sa réalisation”. (p.139). Nesta linha de pensamento, considerou-se ainda a possibilidade de desenvolver instrumentos de registo escrito (nomeadamente um “diário profissional” e um mapa de valores) que acompanhassem a

---

<sup>5</sup> Projecto Europeu no âmbito do sub-programa Grundtvig 2008-2012

reflexão, autoformação e formação em contexto de trabalho dos educadores de adultos, no espaço e tempo entre as oficinas; no entanto não foi possível a sua concretização.

<b>Oficina:</b>	<b>Sessão de Abertura</b>
<b>Temática:</b>	Esta primeira sessão tem como objectivo contextualizar o dispositivo de formação para profissionais de educação e formação de adultos enquanto um ensaio, inspirado em modalidades de formação-acção e formação baseada em situações de trabalho. Este dispositivo, inserido num contexto de estágio do mestrado em Educação, especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, pretende contribuir para a consolidação do campo da Educação de Adultos, especificamente no que diz respeito à formação dos seus profissionais. Num primeiro momento é importante gerir as expectativas dos intervenientes quanto à forma e ao conteúdo deste dispositivo de formação. Não haverá lugar a soluções e instrumentos milagrosos que resolvam os problemas dos profissionais de educação e formação. No entanto, pretende-se que haja lugar a um espaço de reflexão partilhada, de compromisso de trabalho e envolvimento e de análise conjunta e individual das práticas, das situações de trabalho, das competências e dos valores que regem ou deveriam reger o trabalho de um profissional EFA. Esta é a razão pela qual este dispositivo é designado de ensaio.
<b>Objectivos da Oficina:</b>	-Contextualizar o dispositivo de formação para profissionais de educação e formação de adultos enquanto um ensaio, inspirado em modalidades de formação-acção e formação baseada em situações de trabalho e inserido num contexto de estágio do mestrado em Educação -Gestão das expectativas dos participantes -Auto e Hetero apresentação
<b>Resultados de aprendizagem:</b>	-Entender o conceito de dispositivo de formação. -Reconhecer a importância da discussão reflectida e participada entre profissionais EFA. -Compreender a organização e os conteúdos temáticos do dispositivo de formação. -Criar um compromisso de participação e envolvimento.
<b>Intervenientes:</b>	Margarida Martins
<b>Actividades:</b>	Actividade "A Máscara".
<b>Material utilizado:</b>	Revistas, jornais, garrafas de plástico, papel branco, canetas, lápis, marcadores de cor, tesouras, cola, fio, cartolina.

Quadro nº2 – Sessão de Abertura

A primeira oficina (Quadro nº3) foi orientada para a temática do saber, do conhecimento, do enquadramento conceptual em Educação de Adultos e, conseqüentemente, dos referenciais teóricos que orientam a prática dos profissionais EFA.

Devido à multiplicidade de perfis e heterogeneidade das funções e das responsabilidades dos profissionais EFA o campo da Educação de Adultos reflecte também diferentes formas de pensar e de fazer. As formações de base de muitos destes profissionais encontram-se espalhadas num largo espectro, não se limitando às ciências sociais e humanas ou mesmo à educação.

Desta forma, não é difícil perceber que o entendimento sobre a educação de adultos e o seu percurso histórico no nosso país, seja desconhecido, interpretado ou valorizado em diferentes níveis e de diferentes formas pelo vasto conjunto, actual, de profissionais.

Coloca-se assim a questão sobre a necessidade de entender ou discutir quais os conhecimentos ou entendimentos transversais, considerados de base e por isso essenciais, ao profissional EFA e à sua prática profissional, independentemente das suas funções ou da sua formação graduada de base.

Neste seguimento, conceitos como aprendizagem ao longo da vida, educação permanente, educação e formação, educação de adultos, entre outros, foram foco de atenção e discussão nesta primeira oficina de formação.

Perante o desafio da temática dominante desta primeira oficina concordou-se na possibilidade da participação de um convidado que co-orientasse a sessão de trabalho. De forma totalmente unânime foi considerado o nome de uma professora universitária de referência no campo de educação de adultos. Após o convite formalizado, este foi prontamente aceite.

Nesta oficina foi planeado um *brainstorming* inicial, para o qual se realizou um pré-teste *online* (Anexo 7), anterior à sessão, com os elementos da equipa do CNO da TecMinho, com apenas 3 questões. Apesar de só se ter obtido 2 respostas ao mesmo, manteve-se a actividade pensada para a oficina. Foi também preparado um conjunto de diapositivos (Anexo 8) com informação relativa ao enquadramento que Rui Canário faz sobre as práticas educativas no campo da educação. Foi uma sessão de discussão, com opinião e intervenção de todos os participantes, com análise e síntese final e ainda entrega de um artigo e de uma ficha com os objectivos e resultados de aprendizagem esperados (Anexo 9).

A segunda oficina (Quadro nº4) esteve concentrada na importância das competências profissionais de um educador de adultos enquanto acção profissional, independentemente das suas outras dimensões tais como o saber, a atitude, o contexto, entre outras. Não ignorando portanto, a importância da dimensão polifacetada do conceito de competência, nesta sessão a opção recaiu, propositadamente no isolamento do domínio do saber-fazer no quotidiano de educador de adultos.

<b>Oficina:</b>	<b>Oficina nº1 – Saber-Saber – Os conhecimentos de um profissional de educação e formação de adultos</b>
<b>Temática:</b>	<p>Devido à multiplicidade de perfis e heterogeneidade das funções e das responsabilidades dos profissionais EFA o campo da Educação de Adultos reflecte também diferentes formas de pensar e de fazer. As formações de base de muitos dos profissionais encontram-se espalhadas num largo espectro de ciências do conhecimento, não se limitando às ciências sociais e humanas ou mesmo à educação.</p> <p>A primeira oficina é orientada para a temática do saber, do conhecimento, do enquadramento conceptual em Educação de Adultos e, conseqüentemente, dos referenciais teóricos que orientam a prática dos profissionais EFA.</p>
<b>Objectivos da Oficina:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Analisar a educação de adultos como campo abrangente de práticas educativas;</li> <li>-Discutir os conhecimentos ou entendimentos transversais sobre educação de adultos, considerados de base e por isso essenciais, ao profissional EFA e à sua prática profissional, independentemente das suas funções ou da sua formação graduada de base;</li> <li>-Perspectivar a educação de adultos inserida numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida e de Educação Permanente;</li> <li>-Reflectir, individual e colectivamente, sobre o papel de cada participante sobre a sua prática no campo da educação de adultos;</li> </ul>
<b>Resultados de aprendizagem:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compreender a educação de adultos como um campo abrangente de práticas educativas;</li> <li>-Entender a educação de adultos como processo de implementação de uma perspectiva de Aprendizagem ao longo da Vida;</li> <li>-Identificar os saberes privilegiados nas diferentes modalidades de educação e formação de adultos;</li> <li>-Reflectir o seu papel e orientação profissional face ao campo da educação de adultos;</li> </ul>
<b>Intervenientes:</b>	Margarida Martins e Convidada
<b>Actividades:</b>	Pre-teste online; Brainstorming “o que entendo por educação de adultos?; Apresentação de diapositivos
<b>Material utilizado:</b>	Quadro branco, papel branco, canetas e lápis.
<b>Material fornecido:</b>	-Loureiro, A. (2010). <i>O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos</i> . Educação, Sociedade e Culturas. N.31, pp.105-222
<b>Bibliografia recomendada:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Canário, R. (1999). <i>Educação de Adultos. Um campo e uma problemática</i>. Lisboa: Educa.</li> <li>-Guimarães, P. (2010). <i>Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança</i>. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro. vol.18, n.69, pp.775-794</li> <li>-Loureiro, A. (2010). <i>O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos</i>. Educação, Sociedade e Culturas. N.31, pp.105-222</li> </ul>

Devido ao perfil multifacetado dos participantes no que diz respeito às suas funções, tarefas e responsabilidades profissionais, o foco desta oficina e o objectivo que se pretendeu trabalhar foram as competências ou *skills* transversais de um profissional que desenvolve o seu trabalho junto de adultos.

Seguindo a linha de interesse deste dispositivo de formação, pretendeu-se pôr de parte as diferenças profissionais, evidenciadas e vividas diariamente pelos profissionais de educação de adultos e, nesta oportunidade, neste espaço de reflexão, concentrarmo-nos nas semelhanças e nos pontos de contacto que também existem e que, tendencialmente, são esquecidas pelas exigências e pressões do quotidiano profissional.

Na primeira actividade, designada de “Presentes Mentais”<sup>6</sup>, de forma a identificar competências importantes na prática de um educador de adultos, cada participante oferece aos restantes colegas presentes mentais que considerem determinantes para a melhoria da *performance* em educação de adultos. Uma vez recolhidos todos os “presentes”, cada participante explicou o porquê do seu presente e qual a importância que lhe reconhece na sua prática, dando exemplos quotidianos e defendendo as suas ‘mais-valias’.

Devido, tal como já se referiu, ao carácter polissémico e complexo do conceito de competência, no final desta sessão foi apresentada e analisada informação sistemática (Anexo 8) sobre o conceito, dando conta dos seus usos, das suas interpretações, das suas ligações discursivas e do contributo de alguns autores para a compreensão do mesmo.

Foi também entregue, à semelhança da oficina anterior, um artigo e uma ficha com os objectivos e resultados de aprendizagem esperados (Anexo 11) e ainda, um curto questionário servindo o objectivos de avaliação da formação (Anexo 12).

O foco da terceira oficina (Quadro nº5) foi o domínio dos valores e das atitudes na prática de um profissional de educação de adultos. Pretendeu-se reflectir e destacar os valores e as atitudes (também elas transversais) necessárias ou desejáveis à prática de um profissional de educação de adultos. Se por um lado as dimensões do conhecimento e da competência dos trabalhadores são amplamente discutidos no que diz respeito ao trabalho e à sua influência no desempenho e na prática profissional, por outro lado, o domínio dos valores e a sua influência no comportamento e nas práticas é insuficientemente conhecido e pouco ou nada considerado.

---

<sup>6</sup> Actividade pedagógica adaptada de Brandes, D., Phillips, H. (2006). Manual de Jogos Educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupos. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

<b>Oficina:</b>	<b>Oficina nº2 – Saber-Fazer – As competências de um profissional de educação e formação de adultos</b>
<b>Temática:</b>	<p>A importância das competências profissionais de um educador de adultos enquanto acção profissional, independentemente das suas outras dimensões tais como o saber, a atitude, o contexto, entre outras. Não ignorando portanto, a importância da dimensão polifacetada do conceito de competência, nesta sessão a opção recaiu, propositadamente no isolamento do domínio do saber-fazer no quotidiano de educador de adultos.</p> <p>Devido ao perfil multifacetado dos participantes no que diz respeito às suas funções, tarefas e responsabilidades profissionais, o foco desta oficina e o objectivo que se pretende trabalhar são as competências ou skills transversais de um profissional que desenvolve o seu trabalho junto de adultos.</p> <p>Seguindo a linha de interesse deste dispositivo de formação, pretende-se pôr de parte as diferenças profissionais, evidenciadas e vividas diariamente pelos profissionais de educação de adultos e, nesta oportunidade, neste espaço de reflexão, concentrarmo-nos nas semelhanças e nos pontos de contacto que também existem e que, tendencialmente, são esquecidas pelas exigências e pressões do quotidiano profissional.</p>
<b>Objectivos da Oficina:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compreender as competências consideradas determinantes para cada participante;</li> <li>-Refletir sobre a importância das competências na prática quotidiana;</li> <li>-Identificar as competências específicas a cada função profissional representada;</li> <li>-Identificar as competências transversais de um profissional de educação de adultos;</li> <li>-Analisar as semelhanças, na acção profissional, desejáveis entre profissionais de educação e formação;</li> </ul>
<b>Resultados de aprendizagem:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compreender a existência de competências transversais entre profissionais de educação de adultos, independentemente das funções profissionais;</li> <li>-Sinalizar as competências transversais desejáveis a um profissional no campo de educação de adultos;</li> <li>-Identificar na sua prática profissional as competências transversais existentes e em falta;</li> <li>-Compreender as semelhanças e os pontos de contacto entre o grupo heterogéneo de profissionais no campo de educação de adultos;</li> </ul>
<b>Intervenientes:</b>	Margarida Martins
<b>Actividades:</b>	Presentes mentais – adaptado Manual de Jogos Educativos; Apresentação de diapositivos
<b>Material utilizado:</b>	Quadro branco, papel branco, canetas e lápis.
<b>Material fornecido:</b>	Entrevista Ana Luisa Oliveira Pires. <i>O conceito de competência ainda hoje se encontra em construção</i> . Revista Aprender ao Longo da Vida.
<b>Bibliografia recomendada:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevista Ana Luisa Oliveira Pires. <i>O conceito de competência ainda hoje se encontra em construção</i>. Revista Aprender ao Longo da Vida.</li> <li>-Barros, R. (2011). <i>Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida</i>. Chiado Editora</li> </ul>

Num contexto em que a educação de adultos é um instrumento por excelência para a educação em valores, para a cidadania e para a formação cívica, é importante discutir os valores e as atitudes que caracterizam os profissionais encarregues desta responsabilidade e que determinam, em última análise, o sucesso desta missão.

Por quais valores se regem estes profissionais? Que atitudes são cruciais na prática de um educador de adultos? O que faz de um profissional competente, para além do conhecimento teórico e prático? Que valores e que atitudes influenciam e têm impacto directo no desempenho de um profissional de educação de adultos? Estas são algumas das questões que importou trazer para a discussão.

À semelhança das oficinas anteriores, também nesta sessão se considerou importante a utilização de uma apresentação elucidativa dos usos e definições de valores (Anexo 13), assim como a sua distinção em relação ao conceito de atitudes. A distinção entre valores profissionais, valores em educação e valores dos educadores era pertinente para uma compreensão mais efectiva do objectivo da oficina.

Para trabalhar esta temática, a actividade pedagógica utilizada foi a discussão de casos através de um conjunto de excertos adaptados e inspirados nos relatos dos educadores de adultos participantes do projecto AGADE. Os testemunhos apresentados exigiam uma tomada de posição face aos mesmos por parte dos participantes e ainda, a construção de uma argumentação sólida que a justificasse (Anexo 14). Esta actividade permite a discussão de pontos de vista face a situações e atitudes profissionais e ainda o confronto dos mesmos perante os pares, fomentando a abertura, a flexibilidade e a reflexão sobre os seus próprios valores em acção.

No final, foram entregues a ficha de objectivos e resultados de aprendizagem (Anexo15), a avaliação da formação e o artigo seleccionado para os participantes.

A última oficina de formação (Quadro nº6) foi dedicada ao balanço sobre as temáticas centrais discutidas e às problemáticas que foram sendo levantadas no decorrer da formação, nomeadamente no que diz respeito aos diferentes níveis de identificação profissional com a designação de “profissionais de educação e formação de adultos” e com a questão da existência ou da necessidade de existência de um perfil transversal de profissionais de educação de adultos.

## Educação de Adultos e Formação dos seus Profissionais: contributos para reflexão

<b>Oficina:</b>	<b>Oficina nº3 – Saber-Ser/Estar – Os valores e atitudes de um profissional de educação e formação de adultos</b>
<b>Temática:</b>	<p>O domínio dos valores e das atitudes na prática de um profissional de educação de adultos. Pretende-se reflectir e destacar os valores e as atitudes (também elas transversais) necessárias ou desejáveis à prática de um profissional de educação de adultos. Se por um lado as dimensões do conhecimento e da competência dos trabalhadores são amplamente discutidos no que diz respeito ao trabalho e à sua influência no desempenho e na prática profissional, por outro lado, o domínio dos valores e a sua influência no comportamento e nas práticas é insuficientemente conhecido e pouco ou nada considerado.</p> <p>Por quais valores se regem estes profissionais? Que atitudes são cruciais na prática de um educador de adultos? O que faz de um profissional competente, para além do conhecimento teórico e prático? Que valores e que atitudes influenciam e têm impacto directo no desempenho de um profissional de educação de adultos? Estas são algumas das questões que importa trazer para a discussão.</p>
<b>Objectivos da Oficina:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compreender as atitudes e os valores considerados determinantes para cada participante;</li> <li>-Refletir sobre a importância dos valores e atitudes na prática quotidiana;</li> <li>-Discutir conceitos de valor, atitude e valores profissionais;</li> <li>-Analisar as atitudes e os valores transversais, na acção profissional, desejáveis entre profissionais de educação e formação;</li> </ul>
<b>Resultados de aprendizagem:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compreender a existência de atitudes transversais entre profissionais de educação de adultos, independentemente das funções profissionais;</li> <li>-Sinalizar as atitudes transversais desejáveis a um profissional no campo de educação de adultos;</li> <li>-Identificar os valores existentes na sua prática profissional;</li> <li>-Compreender as semelhanças e os pontos de contacto entre o grupo heterogéneo de profissionais no campo de educação de adultos;</li> <li>-Reconhecer diferentes conceitos e perspectivas associados ao conceito “valor”;</li> </ul>
<b>Intervenientes:</b>	Margarida Martins
<b>Actividades:</b>	Excertos de testemunhos adaptados do projecto AGADE; Apresentação de diapositivos
<b>Material utilizado:</b>	Folha de testemunhos, Quadro branco, papel branco, canetas e lápis.
<b>Material fornecido:</b>	-Ros, M., Schwartz, S., Surkiss, S. (1999). Basic Individual Values, Work values and the meaning of work. <i>Applied Psychology: An International Review</i> , nº48 (1), pp. 49-71.
<b>Bibliografia recomendada:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonseca, M. (1993). <i>Formação Pessoal e Social, Valores Profissionais e Construção de Projectos Vocacionais</i>. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.</li> <li>- Plant, P. (1999/2000). Careerist, wage-earner or entrepreneur: work values and counselling. <i>Cadernos de Consulta Psicológica</i>, 15/16, 43-46.</li> </ul>

Quadro nº5 – Oficina 3 – Saber-Ser/Estar – Os valores e atitudes de um profissional de educação e formação de adultos

Num primeiro momento foi solicitado aos participantes a sua descrição e caracterização num anúncio<sup>7</sup> de oferta de emprego (Anexo 16), incitando cada participante a reflectir sobre as suas potencialidades, os seus conhecimentos de especialista, as suas competências e os aspectos que valorizam enquanto profissionais. Este desafio incluía ainda a identificação da designação profissional com a qual se identificam e que escolheriam para encabeçar o seu anúncio e o resumo dos aspectos que mais promovem o seu Eu profissional. A confrontação dos diferentes anúncios permitiu a discussão em torno da possibilidade da existência e/ou da necessidade de um perfil profissional transversal para profissionais de educação de adultos.

Na avaliação desta oficina de balanço foi colocado aos participantes o desafio de serem eles próprios a definir quais foram para si os objectivos do dispositivo e os resultados de aprendizagem obtidos (Anexo 17), o que permitiu 'passar' a responsabilidade para cada um deles sobre o seu envolvimento e a sua participação efectiva neste dispositivo. Foi também sugerido que cada participante, se assim o entendesse, deixasse sugestões de textos ou artigos que tivessem lido, tivessem sido importantes na sua autoformação e quisessem partilhar.

Todas estas técnicas e registos escritos, juntamente com as minhas próprias notas de campo, além de servirem a perspectiva qualitativa da investigação, foram utilizados de forma a recolher informação e fomentar a reflexão e discussão crítica da mesma.

Toda esta proposta de intervenção foi um processo contínuo de formação em construção, tendo sido por isso, necessariamente, flexível e moldável aos contributos da minha orientação académica e do meu acompanhamento no terreno, assim como permeável às influências e necessidades emergentes no decorrer do processo de intervenção.

---

<sup>7</sup> Actividade pedagógica adaptada de Brandes, D., Phillips, H. (2006). Manual de Jogos Educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupos. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

<b>Oficina:</b>	<b>Oficina nº4 – Existirá afinal um perfil de profissionais de Educação e Formação de Adultos?</b>
<b>Temática:</b>	<p>Balanço e análise das reflexões individuais e em grupo que foram levadas a cabo ao longo das oficinas anteriores. É importante que cada participante olhe para o seu interior e reflecta sobre os domínios trabalhados e se posicione face a eles.</p> <p>Este dispositivo tem como propósito aumentar a consciência sobre o perfil transversal de um educador de adultos, assim como contribuir para o autoconhecimento profissional (e consequentemente pessoal) dos participantes envolvidos baseando-se nas suas experiências profissionais e na sua trajectória no campo da educação de adultos.</p> <p>No pressuposto que esta consciência e este autoconhecimento se alimenta da reflexão, da análise das experiências passadas e actuais e da construção efectuada até ao momento por cada um é crucial discutir em conjunto, confrontar as nossas “verdades” com as dos nossos pares e pôr em causa o que consideramos insignificante pela força do quotidiano e pouco relevante pela passagem do tempo.</p> <p>Esta oficina pretende que cada profissional, em grupo e, essencialmente, individualmente coloque o seu olhar no antes e no depois, no eu e no nós, na função e na responsabilidade, no que é dito e no que é feito, na educação e nos adultos, numa visão de si mais completa e mais integrada. Acima de tudo mais consciente, mais colectiva e mais individual.</p>
<b>Objectivos da Oficina:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discutir a possibilidade de um perfil transversal para profissionais EFA;</li> <li>-Fomentar o reflexão sobre o perfil individual de cada participante;</li> <li>-Confrontar as características transversais aos perfis dos participantes;</li> </ul>
<b>Resultados de aprendizagem:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as características transversais ao perfil de um profissional EFA;</li> <li>- Conhecer o seu perfil profissional enquanto profissional EFA;</li> <li>-Identificar as mais-valias do dispositivo de formação;</li> </ul>
<b>Intervenientes:</b>	Margarida Martins
<b>Actividades:</b>	Actividade “O Anúncio”;
<b>Material utilizado:</b>	Folhas “O Anúncio”, Quadro branco, papel branco, canetas e lápis.
	Quadro nº6 – Planificação da Oficina 4 – Balanço do Dispositivo



## **Capítulo 4. Discussão do processo de intervenção**

### **4.1 Gestão de expectativas – o primeiro impacto**

O primeiro contacto com os participantes teve lugar na sessão de abertura do dispositivo de formação que contou com 12 dos 14 inscritos. Estes participantes, que no seu conjunto representavam três instituições de educação e formação, nomeadamente uma escola profissional e duas escolas públicas, distribuíram-se pela sala de formação organizada em U em três fracções, ou seja, junto dos seus colegas directos de trabalho.

Desde o início da sessão ficou claro o pouco conhecimento que tinham sobre o dispositivo de formação, o seu propósito, a sua organização e o seu enquadramento. A maioria desconhecia também quanto tempo durava cada sessão e qual o papel que iriam desempenhar. Apesar de terem seguido, por via institucional, o folheto informativo e as fichas de inscrição nem todos participantes tiveram contacto com estes documentos e apenas 4 fichas de inscrição foram enviadas para a coordenação pedagógica antes do início do dispositivo. Foi, por isso, necessário, na primeira parte da sessão de abertura proceder à recolha dos dados pessoais e profissionais que caracterizavam os participantes, esclarecer e contextualizar o dispositivo de formação.

Este primeiro momento da sessão de abertura revelou a primeira falha na implementação do dispositivo de formação, uma vez que, pretendendo-se uma intervenção com grande grau de envolvimento e compromisso por parte dos participantes, a iniciativa quanto à participação no dispositivo apontava para uma influência, pedido ou direcção superiores que, embora sem cunho de obrigatoriedade, condicionou a decisão livre e o interesse individual de participação que seriam desejáveis.

Não obstante o desajuste inicial quanto à origem da decisão de participação, o grupo apresentou-se, de forma geral, participativo, disponível e interessado. A sessão centrou-se na actividade “A Máscara” contando com o envolvimento de todos, independentemente da aptidão natural para os trabalhos manuais ou capacidade criativa. Com recurso a revistas, folhas de cor, jornais, marcadores, tesouras, cola, entre outros materiais, foi proposto aos participantes a construção da sua máscara profissional com elementos que considerassem fazer parte da sua identidade profissional, do seu percurso, das suas competências, dos seus valores e crenças. Através desta actividade os participantes fizeram a sua apresentação formal ao grupo, dando a conhecer não só os seus elementos pessoais mais básicos, mas também a sua atitude face à sua actividade profissional.

A actividade decorreu num ambiente descontraído, com a construção das máscaras a centrar-se maioritariamente nos recortes e colagens. As apresentações e explicações individuais das máscaras construídas foram interessantes, elaboradas e reflexivas, muito embora nem todos tenham entendido, em pleno, o objectivo da actividade. As ideias representadas nas máscaras resumem-se no Quadro seguinte (nº7):

<b>As dúvidas dos adultos.</b>	<b>Ideias e aspectos relacionados com os Adultos</b>
<b>O reforço da auto-estima e da cidadania nos adultos.</b>	
<b>Ser bons ouvintes</b>	
<b>Aprender a aprender</b>	
<b>Transmitir confiança, fazer mais pelos adultos</b>	
<b>Ver mais longe, ir para além do superficial</b>	
<b>Transmitir confiança, fazer acreditar que é possível</b>	
<b>Adultos com muita vontade de crescer</b>	
<b>Consciência da necessidade de aprender</b>	
<b>Público complicado, obrigado, imposto</b>	
<b>Brincar com o mundo pesado que os adultos trazem às costas</b>	
<b>Flexibilidade necessária no exercício da profissão (elástico utilizado)</b>	<b>Características e aspectos do seu papel profissional</b>
<b>É sempre possível reflectir</b>	
<b>Escuta activa</b>	
<b>Inovar, acrescentar valor</b>	
<b>Filtro em relação às diferentes realidades</b>	
<b>Reciclagem e reutilização de aprendizagens</b>	
<b>Educação de adultos como aprendizagem permanente</b>	
<b>Consciência crítica – dilemas sociais</b>	
<b>Ler as pessoas</b>	<b>Contexto social, económico e político actual</b>
<b>Facilitismo – necessidade de exigência e rigor</b>	
<b>Pressão</b>	
<b>Impasse em relação ao futuro – manter a calma e passar esta mensagem aos adultos</b>	
<b>Dualidade</b>	
<b>Luta e persistência</b>	
<b>A frustração perante a incerteza; sensação de impotência</b>	
<b>Revolta perante o caos, as dúvidas, o futuro</b>	
<b>Cortes no financiamento</b>	

Quadro nº 7 – Ideias representadas na actividade “A Máscara”

As máscaras foram construídas de forma bastante pessoal e original, no entanto, ao longo da sua apresentação e exploração ficou evidente a semelhança entre ideias partilhadas entre os participantes. Desde logo, foi evidenciada uma preocupação geral com as variáveis externas ao seu trabalho tais como os adultos e o seu perfil, as condições de trabalho (ou a ausência delas), a rede de Centros e a Iniciativa Novas Oportunidades, as mudanças políticas e a incerteza face ao futuro. Do conjunto de ideias representadas no Quadro nº7 optou-se pela divisão destas em categorias, de forma a melhor retratar a centralidade destas variáveis externas através da simbologia escolhida na caracterização das máscaras e, por conseguinte da sua identidade profissional. Como se pode observar no Quadro, apenas um grupo de ideias representou características e aspectos presentes ou essenciais na identidade e desempenho destes profissionais de educação de adultos.

A sessão caracterizou-se pelo primeiro impacto relativamente à desmotivação, frustração e cansaço destes profissionais. Centrados na actualidade, as condições actuais, condicionaram o seu focus em relação a características, competências, valores ou crenças presentes ou desenvolvidas por um profissional de educação e formação de adultos; mais do que vontade de reflectir sobre estes aspectos intrínsecos de um profissional EFA, os participantes demonstraram revolta e necessidade de respostas face ao presente e ao futuro.

Nesta fase da sessão de abertura foram postos em causa, novamente, os princípios de envolvimento e de compromisso, de crença e de propósito do dispositivo, uma vez que ficou patente que a participação e disponibilidade dos participantes estavam mais justificadas pela empatia, pela estrutura pouco expositiva da intervenção e pelo seu enquadramento académico e, portanto movidos pelo contributo à produção de conhecimento, mais do que pela percepção da sua necessidade ou prioridade no contexto sociopolítico actual que a educação e formação de adultos vive.

#### ***4.2 Saber-Saber – Os conhecimentos de um profissional de educação de adultos***

A primeira oficina, centrada no enquadramento teórico e conhecimento geral sobre o campo de Educação de Adultos, contou com a presença e participação de uma convidada, cujos trabalhos académicos relativos à formação dos profissionais EFA, já referidos anteriormente, foram um importante contributo para a construção e implementação deste dispositivo de formação.

Em reunião prévia à sessão, decidiu-se auscultar inicialmente, o entendimento dos participantes sobre a Educação de Adultos de forma a poder analisar o ponto de partida para a

discussão em grupo e a percepção de cada profissional sobre o campo e o seu papel profissional. Não assumindo, à partida, o que cada elemento do grupo de participantes conhece, entende ou problematiza em relação à Educação de Adultos, mas considerando crucial potenciar esta discussão e incentivar os seus agentes a questionar, a posicionar e a situarem-se face ao seu campo de actuação profissional, determinou-se que deveria caber aos participantes lançar as primeiras linhas a discutir. Desta forma, estaríamos a contar, em primeiro lugar, com as suas ideias, com as suas dúvidas, com as suas dificuldades e com os seus entendimentos, encontrando uma linha de discussão que fosse partilhada, entendida e foco de interesse para estes profissionais.

Numa tentativa de compreender o alcance desta opção, foi realizado um pré-teste online com os elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO da TecMinho, de carácter anónimo e com interesse puramente académico; no entanto, o número de respostas recolhidas (duas) não permitiu uma análise profunda ou um confronto dos resultados deste questionário face aos objectivos da oficina de formação que se iria seguir.

A sessão iniciou mais tarde do que o previsto devido ao atraso dos participantes e começou com o reforço dos objectivos do dispositivo devido ao não entendimento pleno dos mesmos na sessão de abertura. Após este primeiro momento, a professora convidada apresentou e contextualizou a temática da oficina de formação. O *brainstorming* relativo ao entendimento dos participantes sobre o que é educação de adultos e se consideravam que a sua actividade profissional é educação de adultos, iniciou-se espontaneamente

Todos os participantes tiveram oportunidades de intervir, apresentando as suas perspectivas actuais e as suas opiniões pessoais, tendo sido referido por alguns elementos que o que fazem não é educação de adultos e que actualmente se atribui a qualquer âmbito esta designação. Algumas das ideias transmitidas pelos participantes na actividade de *brainstorming* estão presentes no Quadro nº8.

Terminada a actividade inicial, constatou-se a confusão no recurso a conceitos ligados à educação em geral e à educação de adultos, em particular. Foi possível identificar uma atitude de afastamento em relação à sua definição enquanto profissionais EFA e de rejeição em relação ao campo da educação e formação de adultos. Expressões como “A educação de adultos devia ser mais académica”, “Mete-se no saco muita coisa e chama-se educação de adultos” e “A educação/formação actual é alfabetização”, presentes no Quadro nº8, revelam esta turbulência no uso dos conceitos, o desconhecimento do percurso e da abrangência da educação de adultos e o descontentamento geral relativo à sua actividade profissional e ao seu enquadramento.

*“Metê-se no saco muita coisa e chama-se educação de adultos”*

---

*“Não consideram que o que fazem actualmente seja educação de adultos*

---

*Relutância em relação ao adulto – “acredito no colectivo, no desenvolvimento local, comunitário”*

---

*“A educação/formação actual é alfabetização”*

---

*“A educação de adultos é o parente pobre” – necessidade de recorrer a fundos comunitários*

---

*“Não dizem o que são/que trabalham em educação de adultos*

---

*“A educação de adultos devia ser mais académica”*

---

*“A educação de adultos é motivar e ensinar o aprender a aprender – o resto são modalidades regulamentadas em diferentes fases”*

---

*“Com os adultos há uma base de trabalho – saberes de experiência; com os jovens tenta-se partir da intuição”*

---

*“Educar é diferente de formar. Educar é mais abrangente”*

---

*“Educação de adultos visa uma alfabetização mais funcional”*

Quadro nº 8 – Ideias transmitidas sobre o entendimento do que é EFA na actividade de Brainstorming

Contradições patentes na manifestação de uma vontade de uma educação de adultos mais académica ou na redução da educação à alfabetização, conduziu-nos à necessidade de explorar o que deveria então entrar dentro do “saco” da educação de adultos bem como o que deveria ficar de fora. Esquematizado o “saco da educação de adultos” no quadro branco, contou-se com os contributos, já mais tímidos, do grupo para colocar as práticas e os conceitos nos seus devidos lugares. Como processo complexo que é o desestruturar um discurso inicial, as expressões carregadas de variáveis e as influências externas, a organização das reflexões e entendimentos mais profundos sobre o que efectivamente se acredita, foi necessário, durante este processo, homogeneizar as linguagens e clarificar os conceitos, nomeadamente de educação formal, não-formal e informal, assim como de educação, formação e aprendizagem. No decorrer deste esclarecimento feito pela professora convidada, também os participantes foram dando contributos e opiniões, colocando dúvidas e questões, neste processo de construção e organização do conhecimento. Baseado em Canário (1999) apresentou-se a sua proposta de entendimento da educação de adultos como um campo com diferentes práticas educativas – alfabetização, formação profissional, animação sociocultural e desenvolvimento local. A estas foi ainda acrescentado pelas formadoras, devido à pertinência face à actividade profissional do grupo de participantes, a prática educativa do reconhecimento de adquiridos.

A proposta seguinte feita aos participantes foi de, face ao campo das práticas apresentadas, se situassem profissionalmente e que identificassem ainda a orientação futura que gostariam de dar à sua actividade profissional, em grupos de dois. À excepção de algumas

posições situadas no ensino formal, a maioria dos elementos revelou uma posição híbrida, considerando situar-se e exercer todas as práticas educativas do campo de educação de adultos e assim, contrariando o seu posicionamento inicial aquando da actividade de *brainstorming*.

Esta oficina de formação permitiu algumas constatações relevantes. Por um lado, os participantes demonstraram ambiguidades entre o seu discurso inicial sobre a educação de adultos e a sua actividade profissional e as posições finais assumidas quando confrontados com a complexidade do campo de educação de adultos. Neste sentido parece que o conhecimento pouco estruturado do percurso histórico, ao nível das práticas e das teorias da educação de adultos conduz a uma maior permeabilização e vulnerabilidade face às variáveis contextuais, sociopolíticas, do momento actual. Por outro lado, as diferentes formações de base dos participantes, a experiência profissional diversificada e/ou as diferentes razões que justificam a sua actividade profissional no campo da educação de adultos revelam, em alguns casos, uma baixa identificação com o campo, com as suas modalidades e com as práticas.

Estes dois aspectos, parecem ir ao encontro da preocupação manifestada por Barros (2011) quanto à necessidade de reflectir e analisar a genealogia dos conceitos em educação de adultos, de que estes não se tornem vazios de conteúdo e armas de arremesso em discursos políticos e sociais ou utilizados de forma contraditória e fragilizante pelos próprios agentes do campo. Ao encontro de Lima (2006:33) também estes aspectos denotam a falta de “retaguarda educativa do ponto de vista da historicidade dos conceitos, da evolução dos conceitos” dos profissionais incorporados no campo de educação de adultos e, mais concretamente, nas modalidades implementadas na última década.

A heterogeneidade de entendimentos sobre a actividade e o campo de intervenção e de identidades profissionais indefinidas que caracterizam os agentes da educação de adultos, conduzem a que nem todos assumam compromissos convergentes, se revejam neles e se identifiquem enquanto profissionais de educação e formação de adultos, debatendo-se com uma actividade profissional actual que os embaraça.

A perspectiva de descontentamento geral ficou clara, assim como os constrangimentos que as opções políticas colocam ao bom desempenho profissional, posicionando os profissionais numa espécie de “fachada” face a adultos para os quais simplesmente não existem ofertas formativas ou respostas quanto ao futuro, uma vez que a principal proposta existente (RVCC) não se adequa à esmagadora maioria do público que procura a EFA. Os contextos sociopolítico e económico surgem no discurso dos participantes como geradores de desânimo e de revolta, não obstante o seu descomprometimento/afastamento face à educação de adultos. Tal ocorrência

revela uma imagem social corrompida do campo da educação de adultos e das respectivas modalidades de acção, já no seu âmago, através da assumpção de posições críticas e posturas rígidas e tecnicistas dos seus agentes.

No final desta oficina de formação foi pedido aos participantes para que, em casa, até à data estipulada, elaborassem e enviassem, uma pequena lista do que consideram serem as competências que suportam a sua função profissional, para ser trabalhada na oficina seguinte. A maioria afirmou não ter tempo e não se querer comprometer a fazê-lo, uma vez que a sua disponibilidade era circunscrita ao período de duração das oficinas de formação. Pareceu-nos ser este um sinal revelador da intensidade da focalização na sua situação de vida e no seu contexto profissional turbulento e do modo como tal posicionamento reduz a disponibilidade para reflectir sobre si, sobre a sua identidade profissional, os seus pontos fortes e pontos a ser trabalhados, favorecendo a negação de suma quota-parte de responsabilidade no seu próprio futuro profissional. Esta atitude da parte dos participantes originou, do nosso lado, algumas reflexões que parecem pertinentes quanto ao processo de formação.

Uma das primeiras reflexões, é a que os adultos qualificados apresentam-se como um público mais difícil no sentido em que são mais fechados, menos humildes, menos permeáveis à informação e à mensagem, em suma, menos conscientes da necessidade de continuar a evoluir, a questionar-se e a reflectir sobre si mesmos. Esta questão é particularmente interessante quando se trata de profissionais que, como actividade profissional, incentivam à reflexão, à curiosidade e à consciência crítica do outro.

Em segundo lugar, surge a questão sobre como analisar o facto de os adultos em formação, sejam eles qualificados ou não qualificados, parecerem apresentar a mesma *resistência* ao envolvimento e ao compromisso, as mesmas justificações de falta de tempo, problemas no trabalho, dificuldades pessoais, depressão. Neste ponto foi interessante testemunhar como os educadores assumiram em formação o mesmo papel dos adultos com quem trabalham e o mesmo comportamento que apontam nas suas críticas em relação aos seus educandos adultos.

Por último, e convocando a experiência profissional de que dispomos, os adultos qualificados apresentam-se em formação mais “protegidos” sob uma capa de um discurso mais treinado. Pareceram-nos, neste curto contacto de poucas sessões, serem adultos menos habituados ao desconforto da incerteza do quotidiano, mais críticos mas nem por isso mais reflexivos. Em contraposição, nos adultos não qualificados que profissionalmente conhecemos,

parece-nos ser mais visível uma maior facilidade de *insight*, maior vulnerabilidade mas também maior resiliência face às dificuldades da vida.

#### **4.3 Saber- Fazer – As competências de um profissional de educação de adultos**

Esta segunda oficina contou com a presença de apenas 7 elementos do grupo inicial de participantes, sendo que apenas dois elementos avisaram antecipadamente que não poderiam comparecer. Enquanto se aguardava a chegada de dois participantes em falta a sessão começou com algumas conversas informais. Discutiui-se a revolta e o isolamento dos profissionais presentes face a actuação distante e quase silenciosa da entidade coordenadora da Iniciativa Novas Oportunidades, a forma como tiveram conhecimento e como chegaram à inscrição no dispositivo de formação e os objectivos do mesmo em termos de discussão académica, nomeadamente, no que diz respeito às modalidades de formação participativa, investigação-acção e formação-acção. Relativamente à participação no dispositivo de formação, confirmou-se a informação difusa e direccionada pelas chefias. A estes aspectos, apontaram ainda a dificuldade que encontraram no vocabulário utilizado no folheto informativo, concretamente no uso do conceito de *dispositivo de formação*.

A sessão iniciou formalmente com uma apresentação de diapositivos sobre o conceito de competência, os seus múltiplos sentidos e significados e a sua utilização nos discursos, nomeadamente político-educativos. Ao longo da apresentação, os participantes foram participando na discussão do conteúdo exibido e relacionando-o com as suas práticas quotidianas. As subtilezas e agendas escondidas, associadas ao conceito de competência, foram emergindo e foram sendo enquadradas ao longo da apresentação, gerando a discussão do grupo por servirem de sustentação às razões de descontentamento expostas face ao contexto sociopolítico e aos sentimentos de incerteza em relação ao futuro.

De seguida, foi proposta a actividade “Presentes Mentais” na qual cada um dos participantes seleccionou como dádiva abstracta uma competência que considerasse essencial num profissional de educação e formação de adultos. Na continuação desta actividade, as competências “presenteadas” foram explicadas por cada elemento e discutidas em grande grupo. Apresentam-se, assim, no Quadro seguinte (nº9):

*Tolerância/Empatia*

---

*Trabalho em equipa*

---

*Reflexão e partilha com os pares*

---

*Saber ouvir os outros*

---

*Longanimidade (paciência para suportar ofensas e outras situações difíceis)*

---

*Fomentar crescimento interior nos adultos*

---

*Respeito pelo indivíduo*

Quadro nº 9 – Competências identificadas na actividade “Presentes Mentais”

A identificação e a exploração das competências revelou-se um momento particularmente rico, uma vez que se reconheceram competências destacadas pelo contexto actual, competências transversais a um profissional de educação e formação de adultos e ainda, competências influenciadas pelas dinâmicas internas das instituições.

A escolha das competências “saber ouvir os outros” e “longanimidade” foram, assumidas pelos autores, em função de um contexto actual potenciador, sendo que a primeira se explica pela necessidade diária que os adultos têm de falar, de desabafar e de partilhar as suas dificuldades quotidianas. No enquadramento sociopolítico difícil que o país enfrenta, parte significativa do público destes agentes educativos encontram-se desempregados, com dificuldades em manter o trabalho, em situações precárias ou com problemas pessoais complexos, recorrendo aos profissionais que com eles trabalham. Há ainda adultos revoltados, pouco compreensivos e de trato difícil, seja pelas suas condições de existência, seja pelas imposições que muitas vezes os conduzem até aos Centros Novas Oportunidades. Estes, obrigam os seus profissionais a desenvolver a competência de longanimidade, ou seja, da paciência para suportar ofensas e outras situações difíceis. Ambas são significativas enquanto ao reflexo das dificuldades profissionais com que os agentes educativos se deparam actualmente.

As competências de “tolerância/empatia”, “fomentar crescimento interior” e “respeito pelo indivíduo”, poderão ser consideradas transversais a qualquer profissional de educação e formação de adultos, independentemente da sua função profissional e remetem para um enquadramento humanista da educação, próximo de uma perspectiva de educação permanente e de educação para a cidadania. A respeito destas competências, importa sublinhar a exploração que os seus autores fizeram sobre elas, reforçando aspectos particulares e centrais na prática destas competências. Assim, a tolerância deve ser entendida próxima de respeito, afastando-se

da carga de indiferença ou arrogância que muitas vezes se associa ao acto de tolerar. Quanto ao fomentar o crescimento interior nos adultos, esta prática e esta atitude profissional deve implicar a promoção da motivação intrínseca dos adultos, assim como a consciencialização sobre si mesmos e sobre o que os rodeia. Por último, o respeito pelo indivíduo é entendido tanto na relação com os pares como na relação com os adultos. Nesta óptica, o respeito é pelo que o outro é, e não pelo que se gostaria que ele fosse, mesmo que tal vá contra a nossa própria opinião ou sugestão. No caso da experiência destes profissionais, muitas vezes, é mais difícil aceitar os adultos como eles são, as suas qualidades e também as suas dificuldades, do que simplesmente ignorá-las. Respeitar o outro implica dizer não, aconselhar outras opções, confirmar lacunas e, em última análise, dizer o que o outro não quer ouvir. Na opinião destes profissionais, fomentar crescimento interior implica o respeito pelo outro, tal como ele é.

As últimas duas competências referidas, “trabalho em equipa” e reflexão e partilha com os pares” levantaram algumas questões delicadas e usualmente tabu no seio dos contextos profissionais. Neste ponto em particular, a discussão abandonou discursos mais tipificados e exploraram-se as fragilidades e as dinâmicas das equipas técnico-pedagógicas dos CNOs. Desta forma, apesar de todos concordarem que a reflexão e a partilha são cruciais no processo de trabalho em equipa, assumiu-se que nem sempre estes têm lugar e que são muitas vezes as dinâmicas internas do grupo de trabalho que condicionam e moldam tal partilha e o tipo de reflexão levadas a cabo em equipa. Não obstante, a circulação da informação nas equipas não se resume às dinâmicas criadas mas também às hierarquias explícitas e implícitas de cada instituição. No que às hierarquias explícitas diz respeito, são claras as responsabilidades e o estatuto ou papel que cada um desempenha na hierarquia; já em relação às hierarquias implícitas, o silêncio ou o evitamento são as atitudes mais claras a identificar. As hierarquias implícitas nos Centros desenham o nível de relevância e de poder que cada função profissional representa na estrutura da equipa. Mais interessante, foi perceber, ainda, que nem todos os Centros partilham da mesma hierarquia implícita, na qual, historicamente, o Profissional de RVC desempenhava o papel central directamente a seguir ao coordenador, os formadores eram prestadores de serviços e as funções de administrativo(a) ou técnico(a) de ADE não existiam numa fase inicial, anterior à Iniciativa Novas Oportunidades, na qual os Centros eram designados de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). No decorrer das alterações emanadas das directrizes superiores para a implementação da INO, as equipas técnico-pedagógicas foram envolvidas num processo de reestruturação e aparecimento de novas funções. Não deixa de ser surpreendente que em muitos dos CNOs se

mantenham hierarquias de poder e de influência interna que retratem este percurso de evolução.

Por outro lado, é destas evoluções e transições sobrevindas da INO que surge a explicação para o aparecimento de novas hierarquias implícitas. O próprio alargamento da rede de Centros às escolas públicas, implicou uma reestruturação interna destas instituições educativas quer através da deslocação de profissionais para os CNOs quer da sobreposição de papéis – formador/professor – destes mesmos profissionais. Neste contexto, os participantes identificaram os formadores/professores como elementos de maior poder e de influência dentro dos Centros, os técnicos de ADE no patamar seguinte e os Profissionais de RVC a seguir. Esta hierarquia reflecte uma quase inversão da hierarquia implícita anterior, revelando a influência dos contextos macro e institucional e da cultura organizacional nas práticas dos profissionais dos CNOs.

No final desta oficina foi distribuída e preenchida uma ficha de avaliação da sessão de formação, anónima. No Quadro nº10 estão transcritas as respostas dos participantes à questão nº1. De forma geral, na avaliação dos conteúdos da sessão os participantes destacam a discussão da problemática das competências transversais, o trabalho em equipa e o conceito de competência como aspectos que voltarão a considerar na reflexão em torno da sua actividade profissional.

**1. Dos conteúdos abordados/trabalhados nesta oficina de formação o que lhe parece que voltará a considerar/pensar?**

---

*"A problemática das competências exigidas a um profissional EFA. Do discurso retórico às práticas implementadas."*

---

*"A importância das competências transversais de um profissional EFA e o modo como o contexto social, económico e político têm afectado as dinâmicas das equipas tornando mais ou menos salientes determinadas competências".*

---

*"A análise e os diferentes pontos de vistas teóricos sobre os conceitos de 'saber-fazer' e 'competências'".*

---

*"Trabalho em equipa é importante e indispensável, como desenvolvê-lo numa atitude desenvolvimento pessoal e profissional."*

---

*"Competências transversais aos profissionais ligados à educação de adultos."*

---

*"É importante o caminho traçado com a minha equipa de trabalho"*

---

*"Algumas competências enunciadas e exploradas em sessão. Talvez reformule o meu próprio conceito de competência."*

No que diz respeito ao aspecto/conteúdo que os participantes consideram que fez a diferença nesta oficina de formação, destacam-se as opiniões que referem a partilha e troca de opiniões e ainda “A forma como se discutem as diferentes práticas, sem tabus nem ideias pré-concebidas”, reconhecendo, assim, a formação como um espaço livre e confortável de discussão e reflexão, sem interesses ou julgamentos, para os participantes. As respostas a esta questão encontram-se no Quadro nº11.

**3. O que é que nesta oficina considera que, para si, fez a diferença?**

---

*“Pensarmos e problematizarmos o que consideramos “stolles” para o correcto exercício da nossa actividade profissional”*

---

*“A partilha e reflexão acerca do modo como as diferentes equipas se organizam e relacionam e a influência do tipo de organização, personalidades e experiências nas dinâmicas de grupo.”*

---

*“A análise dos pontos estruturais de competências que um profissional EFA deve possuir para desenvolver a sua profissão de forma mais harmoniosa.”*

---

*“A forma como se discutem as diferentes práticas, sem tabus nem ideias pré-concebidas”.*

---

*“Ouvir opiniões diferentes.”*

---

*“Chegar a um consenso e admitir que há práticas que devem ser alteradas se a IVO continuar e sobretudo divulgar o que funciona e se faz bem no local onde se trabalha.”*

---

*“Esta avaliação pois penso que a metodologia e a participação dos colegas têm estado a níveis constantes.”*

Quadro nº 11 – Questão 3 da Avaliação da Formação – Oficina 2

Na questão que solicitava a identificação de aspectos da sessão indiferentes ou sem valor acrescentado, apenas dois participantes responderam mencionando “alguns pontos de vista partilhados” e “a discussão em torno do sistema nacional EFA e as diferentes políticas de cada governo”. Esta última afirmação parece particularmente relevante, uma vez que aponta para o distanciamento de alguns profissionais ao serviço da educação de adultos, ou seja, em relação ao seu campo de actuação e a falta de conhecimento e interesse sobre o enquadramento contextual e histórico deste. Revela ainda, falta de entendimento sobre a relação entre o enquadramento do sistema de educação e formação de adultos e a acção profissional no terreno, assim como dos interesses envolvidos.

***4.4 Saber-Ser/Estar – Os valores e as atitudes de um profissional de educação de adultos***

A terceira oficina contou com a presença de 7 elementos e teve início com uma actividade que constava na análise de um conjunto de testemunhos adaptados dos relatos dos participantes do projecto AGADE. Estes relatos que incluíam pensamentos, desabafos ou constatações de profissionais de educação e formação de adultos. Assim, cada participante deveria analisar os testemunhos e registar se se identificavam ou não com cada um deles. Caso achassem necessário acrescentar alguma ideia ao testemunho, de forma a completá-lo ou justificá-lo, poderiam fazê-lo. Os recortes apresentados foram ao encontro da temática central desta oficina, ou seja, as atitudes e os valores de um profissional EFA sendo que esta actividade preencheu praticamente toda a sessão devido à discussão gerada em torno dos excertos apresentados (Quadro nº12).

<b>Testemunhos</b>	<b>Identifico-me?</b>
A. <b>“No sistema de educação de adultos o profissional da área tem de ser um bom exemplo e educar as pessoas. Temos que nos preocupar com a nossa roupa, com a nossa maneira de falar, de nos comportarmos, etc.”</b>	Sim _____ Não _____
B. <b>“Os educadores de adultos, no nosso caso, encontram muitas vezes adultos que têm de educar não só no domínio académico mas também no âmbito pessoal.</b>	Sim _____ Não _____
C. <b>“Nada acontece sem a minha constante preocupação e dedicação, o que é bastante desgastante no que diz respeito ao meu bem-estar e à minha energia.”</b>	Sim _____ Não _____
D. <b>“De acordo com o que aprendi, um bom educador de adultos não deve manter uma relação distante com os adultos, deve ser próximo, acessível e preparado para deitar a baixo o muro que habitualmente existe entre profissionais e aprendentes. Esta perspectiva fez-me sentir que devo ser próxima, amável e afectuosa com todos os adultos com quem tenho contacto.”</b>	Sim _____ Não _____
E. <b>“Os adultos não estavam realmente interessados no que eu estava a dizer porque não lhes fazia sentido em relação ao resto dos conteúdos. A avaliação deles sobre a minha intervenção não foi nada positiva!”</b>	Sim _____ Não _____
F. <b>“Eles tinham diferentes expectativas em relação ao que a formação seria – eu tinha a formação planeada para ser interactiva e exploratória e eles esperavam que lhes fosse dada a informação toda.”</b>	Sim _____ Não _____
G. <b>“Ouço, com muita frequência, as queixas dos adultos que são tratados como crianças e que se sentem como alunos na escolinha.”</b>	Sim _____ Não _____
H. <b>“Sempre gostei do rigor e da exigência. Quando comecei a trabalhar pensei que os adultos me aceitariam melhor do que os jovens!”</b>	Sim _____ Não _____

Quadro nº12 – Excertos de testemunhos adaptados apresentados aos participantes

Os testemunhos A, B, C e H, presentes no Quadro nº12, não foram, de todo, consensuais entre o grupo. Ao redor destes quatro excertos discutiu-se a importância de se ser um bom exemplo para os demais e o peso da imagem e do comportamento de um profissional EFA enquanto educador. Discutiu-se também os limites do ter ou do dever, no que diz respeito à educação do outro em âmbitos que ultrapassam as responsabilidades profissionais efectivas dos profissionais EFA e as fronteiras da dedicação e da preocupação de um profissional EFA em relação ao contexto profissional. A gestão e o investimento emocionais necessários noutras áreas da vida quotidiana e ainda, o rigor e a exigência necessários mediante um grupo de adultos ou um grupo de jovens, evidenciaram-se como aspectos da discussão. Todas estas questões surgiram polémicas e nada consensuais, muito embora os participantes tivessem considerado que a principal razão para a discordância residia no enfoque distinto que cada um deu às palavras em cada testemunho.

Na verdade, esta constatação parece sublinhar o peso dos nossos valores individuais na forma como analisamos a informação, como a trabalhamos e ainda no modo como tomamos decisões ou nos posicionamos face a um determinado assunto, destacando uns argumentos que justificam a nossa tomada de decisão, em detrimento de outros. Nesta actividade, com estes testemunhos em concreto, vários foram os participantes que assumiram não ter dado tanta importância a determinada palavra ou frase em detrimento de outras que, só analisaram segunda vez, após serem confrontados com os argumentos dos colegas.

Apesar de não terem gerado tantas opiniões dicotómicas como os restantes trechos, também os excertos D, E, F e H levantaram questões interessantes do ponto de vista dos entendimentos diferenciados que cada indivíduo tem sobre a realidade e da importância que o significado pessoal das palavras tem na construção das nossas opiniões e tomada de posição. Neste sentido, o excerto D originou discussão em torno dos significados de “próxima” e “afectuosa”, gerando reacções de rejeição e de discordância total com o testemunho apresentado. Assim, a proximidade com os adultos em contexto profissional foi encarada como um caminho perigoso no sentido de abusos ou mal-entendidos ou como indicativo de uma relação mais informal. A expressão “afectuosa” indicou aos participantes atitudes de afecto e de emoção, logo, de uma posição de vulnerabilidade, fragilidade e exposição que automaticamente os levou a rejeitar a frase. Após a exploração e discussão destes sentidos e significados pessoais atribuídos às palavras ou às expressões em causa, todos concordaram que a proximidade e o afecto enquanto empatia, simpatia e respeito pelo outro são atitudes necessárias no trabalho desenvolvido com adultos.

Este conjunto de testemunhos adaptados, juntamente com a apresentação de diapositivos que exploraram as diferentes perspectivas teóricas sobre o conceito de valores – valores profissionais, educação em valores e valores dos educadores, levantaram questões aos participantes em relação ao seu próprio papel e ao que é esperado de si, enquanto profissionais:

- Devem os profissionais EFA ser exemplos ou donos de uma postura exemplar?
- Educar pelo modelo ou por imposição?
- Profissionais que educam para os valores são necessariamente indivíduos de (bons) valores?
- Situamo-nos então no profissionalismo ou na hipocrisia?
- São os nossos valores pessoais determinantes na prática profissional?
- Profissionais EFA ou líderes espirituais?

Este grupo de questões, muitas delas de carácter provocatório e desencadeadoras de ânimos inflamados, originou ainda mais questões e mais dúvidas a estes profissionais. Perdidos num campo de intervenção em contante mutação e instabilidade, estes profissionais duvidam do seu papel, das fronteiras da sua intervenção e do que lhes aguarda o futuro. Assim, rejeitam veementemente as pesadas responsabilidades da educação para os valores e para cidadania e da educação pelo exemplo que foram depositadas nas suas costas. Sentem-se sozinhos, sem recursos, sem mapas ou orientações e sem identidade profissional minimamente consolidada.

À semelhança da oficina anterior, no final da sessão, os participantes preencheram a avaliação desta oficina e dos conteúdos trabalhados, destacando aqueles que, na sua opinião, acrescentaram mais valor ou tiveram mais impacto. Na primeira questão (Quadro nº 13), relativa aos conteúdos que os participantes consideraram voltar a reflectir, destaca-se o impacto dos valores pessoais no desempenho de uma profissão nesta área, tendo em consideração o seu papel enquanto educadores e transmissores de determinados valores, nomeadamente valores cívicos.

No que diz respeito à questão relativa aos conteúdos ou aspectos de maior valor acrescentado da Oficina nº3, as respostas foram, de forma geral, unânimes em considerar a pluralidade de opiniões e perspectivas e a troca de experiências como o aspecto mais relevante desta sessão de formação. Das respostas presentes no Quadro nº14, sublinha-se ainda a identificação da formação como “espaço de liberdade – expressão de pensamentos, ideias, sentimentos...”.

Em relação aos conteúdos não relevantes para os participantes, não foram identificados aspectos sem valor acrescentado, nesta oficina.

1. Dos conteúdos abordados/trabalhados nesta oficina de formação o que lhe parece que voltará a considerar/pensar?

---

*"Reflectir sobre o 'limite' (se existe) entre o que são os valores do indivíduo e os valores a transmitir."*

---

*"Pirâmide de valores sociais, educacionais".*

---

*"Até que ponto faz sentido definir um código de valores (não deontológico) para uma profissão".*

---

*"Se eventualmente os valores pessoais poderão, em algum momento, ter influência numa possível contratação para nova profissão."*

---

*"Distinguir os valores pessoais dos profissionais e a não obrigação de considera-los imprescindíveis para um bom desempenho profissional."*

---

*"A cultura associada ao mundo do trabalho, a partilha de valores entre uma equipa é a forma de conhecer a diferença entre os outros – que há uma luta comum neste campo!"*

---

*"Todos os conteúdos mas separando mais as questões."*

Quadro nº 13 – Questão 1 da Avaliação da Formação – Oficina 3

3. O que é que nesta oficina considera que, para si, fez a diferença?

---

*"Diversidade de opiniões dos elementos participantes, com exposição dessas perspectivas e defesa das mesmas."*

---

*"Diversidade de pontos de vista dos diferentes elementos do grupo."*

---

*"Troca de opiniões."*

---

*"Aperceber-me da pluralidade de opiniões, crenças e valores".*

---

*"Ouvir os outros pode alterar para melhor a nosso comportamento ou reforçar o que fazemos bem."*

---

*"O espaço de liberdade – expressão de pensamentos, ideias, sentimentos..."*

---

*"Toda a troca de experiências acrescenta sempre alguma coisa."*

Quadro nº 14 – Questão 3 da Avaliação da Formação – Oficina 3

#### **4.5 Profissionais de educação de adultos ou em educação de adultos? Balanço**

A última oficina de formação foi dedicada ao balanço do dispositivo, ao balanço das quatro oficinas anteriores e das reflexões tecidas, em conjunto, ao longo do percurso formativo. Esta oficina, na qual compareceram apenas 5 elementos do grupo inicial de participantes, centrou-se numa questão que esteve presente ao longo de todas as sessões de formação e que, simultaneamente, as influenciou. O foco da oficina foi, então, a pertinência da existência ou não de um perfil transversal de profissionais de educação de adultos. Como já foi referido anteriormente, o grupo de participantes caracterizou-se por ser bastante heterogéneo, tanto ao nível das formações académicas de base como das experiências profissionais, sendo que o

ponto em comum principal, destes profissionais, era a experiência actual na Iniciativa Novas Oportunidades, concretamente, ao serviço dos Centros Novas Oportunidades. Desta forma, ficou claro desde a primeira oficina, que se encontravam presentes elementos com diferentes graus de entendimento sobre o campo da educação de adultos e de identificação pessoal com a designação de profissionais de educação de adultos.

Neste seguimento, considerou-se pertinente desenvolver uma actividade que implicasse a definição individual e pessoal do seu perfil profissional, de forma a tentar compreender, por um lado, o olhar que cada um tinha sobre si próprio, sobre as suas competências, as suas potencialidades e as características principais enquanto profissional e ainda, a escolha que cada um fazia relativa à sua designação profissional. Por outro lado, na análise conjunta da actividade, seria possível verificar se existiam ou não pontos em comum, características, competências ou aspectos transversais aos diferentes participantes. Juntamente com estes objectivos, considerou-se importante desenvolver uma tarefa que fomentasse a reflexão sobre si próprios enquanto profissionais, que incentivasse ao autoconhecimento dos participantes e que, por momentos, os desligasse das variáveis contextuais e os centrasse apenas em si.

Foi, assim, proposto aos participantes a construção de um anúncio de emprego, no qual teriam a liberdade de construir uma imagem profissional que destacasse não só os aspectos profissionais com os quais se sentissem mais confortáveis, como ainda os pontos fortes do seu trajecto profissional. Sugeriu-se a inclusão de elementos dos diferentes domínios discutidos nas oficinas de formação, ou seja, conhecimentos, competências e valores.

O desenvolvimento deste anúncio de emprego não representou uma tarefa simples para os cinco participantes tendo sido possível identificar diferentes níveis de profundidade nas suas descrições e definições pessoais. Mais curioso, foi constatar as cinco diferentes designações profissionais (Quadro nº11) que os participantes escolheram, com referências a diferentes linguagens, práticas e perspectivas em educação.

---

**Formadora de Educação e Formação de Adultos**

---

**Educador Experiente**

---

**Técnica de Educação e Formação**

---

**Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento**

---

**Professora com experiência em várias áreas**

Quadro nº15 - Designações profissionais decorrentes da actividade "O Anúncio"

Sob as diferentes designações profissionais, encontraram-se também diferentes perspectivas e experiências de trabalho, sendo que nem todos destacaram, em particular, o seu percurso no campo da educação e formação de adultos. Tal como se tinha verificado na primeira oficina, dedicada ao enquadramento da educação de adultos, do seu percurso e práticas, esta actividade sublinhou a maior identificação de alguns elementos com o domínio da educação escolar ou técnica. Outros elementos revelaram um entendimento mais abrangente da educação e formação nas suas vertentes de desenvolvimento pessoal e comunitário, integral e comunitário e ainda, outros participantes demonstraram uma aproximação mais confortável a uma das práticas educativas específicas, dentro do campo de educação e formação de adultos.

Neste reconfirmar de entendimentos e perspectivas profissionais tão diferenciados dentro do mesmo campo de actividade profissional, encontra-se, desde logo, a dificuldade de delinear um perfil transversal de profissionais de educação e formação de adultos e a fragilidade do próprio campo caracterizado pela ausência de estabilidade e de identidade profissional. Pode-se incentivar o outro a lutar pelas suas causas mas não se pode pedir a alguém que lute pelas causas que não sabe se são as suas.

Na discussão em grande grupo, da actividade desenvolvida, foram ainda explorados outros contributos para a reflexão em torno do perfil de um profissional EFA. Os participantes, apesar das diferenças identificadas consideraram que o perfil transversal “não existe mas deveria haver” e que é importante, na opinião de alguns, dotar os profissionais de conhecimento teórico na área da educação de adultos. Outras opiniões consideraram que este perfil de profissionais EFA deveria ser definido pelas entidades superiores que gerem o campo da educação de adultos. A autoformação e a auto-construção foram também destacadas como uma responsabilidade dos profissionais que desempenham a sua actividade nesta área, assim como a necessidade de desenvolverem maior abertura mental à mudança e à diferença.

Outro aspecto discutido dentro deste âmbito foi a abrangência de actividades, das práticas e dos públicos no seio do campo de educação de adultos, o que dificulta a existência de um perfil transversal único. Na opinião de alguns dos presentes, a definição de um perfil profissional torna-se demasiado ambígua devido à abrangência de funções profissionais. Neste sentido, analisou-se não só as práticas educativas desenvolvidas com adultos não qualificados, mas também as práticas e níveis de intervenção em educação de adultos com adultos qualificados, nomeadamente, em modalidades de graduação, pós-graduação, especialização e outros cursos profissionais e/ou de formação contínua. Os participantes, considerando esta panóplia de áreas de intervenção e esta divisão quanto aos públicos adultos, demonstraram

dificuldades em encontrar padrões e características comuns passíveis de delinear um perfil transversal único para profissionais de educação e formação de adultos.

No final desta sessão de balanço, foi pedido aos participantes para serem eles a construir a ficha de objectivos e resultados de aprendizagem do dispositivo de formação. Por um lado permitiu analisar os resultados e os entendimentos dos participantes sobre o dispositivo e, por outro lado, desencadeou a partilha da responsabilidade, o incentivo à reflexão sobre as discussões desenvolvidas e ao confronto com o seu investimento e envolvimento no processo de formação. Como objectivos do dispositivo, a maioria dos participantes identificou a promoção da “reflexão em torno das questões da EFA”, o “perfil dos profissionais no campo da EFA” e a partilha de “experiências, sugestões, angústias, opiniões e pontos de vista de profissionais especializados na área”. Quanto aos resultados de aprendizagem os cinco elementos do grupo apontaram o “incremento da reflexão individual sobre práticas actuais e anteriores”, a “articulação entre técnicos de diferentes entidades promotoras EFA”, o reconhecimento da “autoformação dos profissionais EFA” e a “consciencialização das dificuldades existente na definição do que é a educação e formação de adultos, o que implica e o que caracteriza os seus profissionais”.

Dois participantes partilharam ainda algumas sugestões de bibliografia recomendada, à semelhança do que tinha sido feito para eles ao longo das sessões. Esta opção pedagógica, juntamente com o artigo seleccionado para entregar no final de cada oficina de formação, foi uma tentativa de espicaçar a curiosidade dos participantes em relação às temáticas discutidas e ainda promover a autoformação dos mesmos.

Apesar das dificuldades de identificação com a temática, da percepção de que o momento sociopolítico actual desvaloriza a necessidade do dispositivo, da desmotivação e frustração profissional, do envolvimento parcial e circunscrito e da interferência de aspectos externos à prática profissional, os participantes reconheceram, de uma forma geral, a importância de reflectir e discutir as questões ligadas à sua prática profissional, de uma maneira honesta e livre.

Neste sentido, o dispositivo de formação permitiu criar um lugar seguro mas aberto à discussão, à reflexão e à partilha de experiências, de perspectivas e de angústias pessoais. Permitiu ainda contribuir num sentido positivo para a auto-estima destes profissionais, dando-lhes “voz” quando, no seu contexto profissional, sentem que são os menos ouvidos.

#### ***4.6 Eixos de análise***

Tendo em consideração que a implementação de um dispositivo de formação para profissionais de educação e formação de adultos implicaria a mobilização de saberes diferenciados e a diferentes níveis de intervenção, também a análise e discussão dos seus contributos necessita de ser desenvolvida segundo diferentes eixos. Assim, será apresentada, de seguida, a discussão de alguns aspectos relevantes à reflexão sobre o processo de formação, sobre a educação de adultos como área de intervenção na formação dos seus agentes e, por último, sobre o processo de autoformação da coordenadora/formadora do dispositivo de formação. A discussão que se segue não pretende ser uma identificação e apresentação de resultados do processo de intervenção efectuado, uma vez que, a implementação do dispositivo de formação não é um processo puro de investigação e não tinha como objectivo chegar a conclusões concretas ou responder a questões, entretanto, levantadas.

A implementação deste ensaio de dispositivo de formação pretendia colocar o olhar sobre uma parte habitualmente secundarizada do campo de educação e formação de adultos – os seus profissionais – num contexto metodológico que lhes permitisse criar um espaço de discussão crítica, de reflexão e de transformação. Por conseguinte, a análise que se segue apresenta apenas apontamentos e contributos para reflectir sobre o campo de educação e formação de adultos e concretamente sobre os profissionais ao seu serviço e sobre a sua formação, na convicção de que conhecer melhor este eixo de diferenciação interna do campo, é crucial na qualidade das práticas educativas desenvolvidas.

##### ***4.6.1 O processo de formação de adultos.***

Como primeiro aspecto crucial num processo de formação inspirado em modelos de formação participativos, construídos e centrados no sujeito, o envolvimento e o compromisso são vectores centrais deste processo. Desta forma, pode-se afirmar que esta terá sido a primeira falha na implementação do dispositivo de formação, uma vez que, como se referiu, o envolvimento dos participantes foi circunscrito às sessões de formação e o seu compromisso foi limitado. Se, por um lado, se considera que a forma como o processo foi divulgado, utilizando a via institucional e a relação pré-estabelecida e informal entre entidade de acolhimento do estágio e as entidades parceiras, condicionou e orientou a participação dos profissionais destas mesmas entidades através de indicação dos seus superiores, por outro lado, verificaram-se outros obstáculos à decisão livre e à participação autónoma e motivada dos profissionais. Assim, para além de uma atitude de trabalho em rede que tende a ser alimentada entre CNOs parceiros e

conducente à participação nas actividades que cada um promove individualmente, identificou-se uma dificuldade na interpretação da linguagem do folheto informativo do dispositivo de formação, nomeadamente, do conceito de dispositivo. Este aspecto, aponta para uma tendência para considerar a formação nos moldes de acções ou cursos e como o momento e o local de transmissão de informação, numa perspectiva tradicional de educação e formação enquanto método formal, ligado ao ensino. Esta dificuldade de compreender a linguagem e os objectivos de um dispositivo de formação parecem revelar falta de hábito no contacto com processos de formação diferenciados e que revelem novas formas de pensar e organizar a formação.

Neste seguimento, pode-se ainda sublinhar que esta resistência ao envolvimento e ao estabelecimento de um compromisso sólido com os objectivos do projecto de formação se pode justificar, em alguns casos, com a falta de identificação com estes mesmos objectivos. No entanto, como referiu Cortesão (1999) reflectir, explorar e trabalhar no sentido de conhecer o processo educativo e os seus determinantes socioculturais, contextuais e ideológicos implica maior melindre do que simplesmente dominar determinadas teorias, práticas ou técnicas profissionais específicas.

Apesar dos aspectos referidos, este processo de intervenção pretendeu, desde o primeiro momento fomentar a reflexão nos participantes, no sentido de aumentar a sua consciência sobre os seus conhecimentos, as suas competências, os seus valores, em suma, sobre a sua identidade profissional. As temáticas centrais do dispositivo de formação não foram orientadas para a transmissão de conhecimentos ou informações mas sim, entendidas como pontos de partida para a discussão entre participantes e para a construção de um saber individualizado, entendido como relevante à prática e ao conhecimento. Tal conhecimento surge mediado e possibilitado pelo colectivo através da partilha e do confronto de experiências entre pares. Na verdade, à semelhança do que acontece nos processos de investigação-acção que inspiraram o dispositivo de formação em questão e na perspectiva de Paulo Freire sobre o processo educativo, toda a formação foi orientada no sentido de ser construída pelos sujeitos mediante as suas necessidades, as suas angústias e as suas interrogações.

As opções metodológicas tomadas, foram no sentido de considerar formas de pensar e organizar a formação mais humanistas, mais emancipadoras e mais próximas dos seus participantes. Desta forma, foram seleccionadas actividades pedagógicas que tivessem por base a construção e o entendimento individual de cada sujeito, assim como as suas representações de si, do seu contexto profissional e da sua prática. Tanto a actividade “A Máscara”, como os “Presentes Mentais” e o “O Anúncio” pretenderam estimular a curiosidade dos participantes,

contribuindo para o desenvolvimento do seu espírito crítico, da sua consciência profissional e da sua autoformação. Também a opção de incluir, em cada oficina, uma bibliografia recomendada e um artigo de referência foram estratégias metodológicas de fomento à curiosidade, ao desenvolvimento e a uma atitude de formação contínua. De igual forma, as fichas de avaliação da formação e, em especial, na sessão final de balanço, foram conduzidas numa base de respeito pela opinião, pela perspectiva e pelo contributo dos participantes na construção de um processo de formação que fizesse sentido para eles. Em diversas situações foram reestruturados ou não alcançados os objectivos da sessão ou não foram cumpridas todas as actividades planeadas, favorecendo antes o espaço à discussão e com a flexibilidade suficiente para dar continuidade ao debate sobre as necessidades e sobre as questões levantadas pelos participantes, sentidas como cruciais no seu contexto profissional. Seguindo traços da metodologia de investigação-acção pretendeu-se através da discussão e reflexão conjuntas e da partilha de experiências, mobilizar a investigação, isto é, empreender a compreensão sobre as suas práticas e os seus contextos de acção e, através da discussão da acção contribuir para o desenvolvimento da investigação.

Na tentativa de mobilizar a acção em contexto de formação e na impossibilidade de construir formação em contexto real de trabalho, foram consideradas, numa primeira planificação, actividades extra sala de formação que acompanhassem a acção e que permitissem aos participantes reflectir sobre o seu contexto e a sua acção profissional no intervalo de tempo entre as oficinas e posteriormente incluí-las na discussão colectiva. Estas actividades, concretamente, um diário profissional e uma ficha de casos profissionais, foram rapidamente rejeitadas em função da referida disponibilidade limitada às oficinas de formação. No caso da ficha de casos profissionais apenas 4 elementos entregaram as suas fichas preenchidas, embora em momentos avançados do processo de formação e, maioritariamente, de carácter descritivo e superficial, não tendo sido possível integrá-las na discussão. A falta de interesse e disponibilidade dos participantes em explorar as suas práticas em contexto real de trabalho vai ao encontro da descontinuidade tradicional entre formação e trabalho, usualmente associada a modalidades de formação mais escolarizadas e instrumentais e sublinhada por Canário (1997) e Correia (1997).

As mudanças socioprofissionais que se verificam na actualidade em relação ao mundo do trabalho e que foram sublinhadas por Courtois (1989) e Canário (1997), nomeadamente, nas implicações para a forma de perspectivar a educação e formação foram tidas em consideração ao longo do processo de formação, mediante o incentivo de reflectir e indagar sobre a

experiência dos participantes. A discussão e o contínuo questionamento das situações profissionais convocadas nas oficinas, tanto por via das actividades pedagógicas, como das questões levantadas pelos próprios participantes tentaram recontextualizar a sua experiência profissional, o seu enquadramento contextual, os seus determinantes pessoais e profissionais, de forma a permitir um conhecimento mais integrador do real, bem como a compreensão das mutações no mundo do trabalho. Estas variáveis externas ao desempenho profissional dos participantes esteve presente ao longo de todo o dispositivo como uma manifesta preocupação dos profissionais presentes. As rápidas e imprevisíveis mudanças socioprofissionais e a nova repartição dos tempos sociais que criam diferentes combinações entre a vida privada, profissional, social e cultural, referidas por Courtois (1989) emergiram em diferentes momentos, justificando até a dificuldade em conciliar e assumir um compromisso com a formação fora do contexto da mesma. A incerteza quanto ao futuro próximo, a polivalência exigida pelos superiores e a ausência de sentido e de segurança quanto às tarefas exigidas na actualidade, foram questões sempre presentes nas oficinas de formação, condicionando-as e condicionando a percepção dos participantes quanto ao sentido de fazer formação e de discutir ideologicamente questões que rapidamente se poderiam transformar em passado.

No entanto, a opção por uma metodologia de formação que lhes permitiu dar voz às angústias, às dúvidas e às ansiedades enquanto adultos profissionais, que permitiu discutir e reflectir em conjunto sobre estas mudanças e sobre a sua identidade profissional preencheu, de alguma forma, a sua sensação de impotência face às mudanças em curso. A formação construída torna-se cada vez mais relevante numa altura em que o dia de amanhã é mais incerto do que nunca e em que o exercício de uma profissão de mera reprodução de tarefas ao longo dos anos, parece ter terminado. Este dispositivo de formação foi pensado e planeado no sentido de permitir aos participantes uma compreensão mais alargada e efectiva sobre as suas potencialidades, sobre os seus conhecimentos, sobre as suas competências e os seus valores enquanto profissionais, possibilitando-lhes uma visão estratégica emanada da sua bagagem experiencial e do seu posicionamento face ao futuro. Apenas mediante o autoconhecimento e, conseqüentemente, a auto formação, a atitude investigativa e curiosa de um profissional, poderá garantir a sua "autonomia relativa", como refere Cortesão (1999).

Independentemente das temáticas centrais das oficinas e das variáveis e condicionantes contextuais à actividade profissional dos participantes, o objectivo orientador da partilha e discussão levadas a cabo nas diferentes sessões foi, efectivamente, o de estimular a curiosidade em procurar conhecer mais, saber mais, compreender melhor e ir mais além no entendimento

de si, de forma a encontrar novas oportunidades de intervir activamente e de aumentar a sua margem de intervenção e transformação, “integrado num processo de (auto)formação contínua que o poderá tornar cada vez mais apto a agir adequadamente naquele meio que aprendeu a ser capaz de ir descobrindo” (Cortesão, 1999:17).

Este processo de (auto)formação contínua, em formação, foi estimulado e fomentado pelo colectivo, o que permitiu confrontar as experiências de cada um, reinterpretá-las à luz da perspectivas de pares e o redescobrir de novas formas de olhar a experiência e o contexto profissional. Assume-se, assim, a educação como um acto social, como defende Paulo Freire, emergindo da interacção com o outro. A respeito da formação de professores no projecto de intervenção socioeducativa em escolas rurais do nordeste alentejano, também Amiguinho *et al* (1997) realça a importância do grupo de trabalho no desenvolvimento profissional e pessoal:

“Parece reconhecer-se (...) que o desenvolvimento pessoal é um processo suportado e alimentado pelo trabalho em equipa. As dimensões profissional e pessoal no processo formativo surgem no discurso dos professores como complementares, decorrendo em simultâneo. A partilha de estratégias e de metodologias de acção pedagógica e educativa e o seu enriquecimento mútuo parece ser indissociável de um confronto de maneiras de ser e de estar pessoais” (1997:109).

Na realidade, neste confronto do colectivo, tanto em contexto profissional como em contexto de formação parecem estar presentes estas especificidades pessoais dos adultos, estas maneiras de ser e de estar, que conduzem a inúmeras situações de carácter formativo ao nível informal e não-formal. No âmbito do dispositivo de formação, estes níveis de formatividade da formação em contexto de trabalho foram reveladas através da discussão relativa às competências na oficina nº2, nomeadamente através do “trabalho em equipa” e da “reflexão e partilha com os pares”, na qual se revelaram algumas dinâmicas informais e não formais. No contexto da formação, o discurso mais cuidado e politicamente correcto das primeiras oficinas bem como a questão quanto à não participação da equipa do CNO da TecMinho parecem também apontar para a gestão das dinâmicas informais e não formais entre equipas técnico-pedagógicas de CNOs da mesma região e das afectividades e jogos de poder presentes, segundo Abreu (1997), nos processos de construção de formação e de construção de identidade profissional. Em relação ao seu processo de intervenção, Abreu refere que “a formação era um processo de mediação de conflitualidades dentro do colectivo de actores: os jogos de poder, ao mesmo tempo que permitiam a reestruturação do tecido social no contexto de trabalho, induziam

a ocorrência de negociações e interacções que produziam, nos actores, potenciais efeitos transformadores” (1997:163).

Neste percurso de intervenção que se pretendia um processo de formação *na* mudança (Canário, 1997), considera-se que foi possível desenvolver um processo participativo e construído gradualmente pelos agentes nele envolvidos, induzindo a mudança e fomentando a curiosidade pelo seu desenvolvimento. No entanto, as mudanças foram limitadas e as transformações talvez inexistentes, possivelmente explicado pelo frágil compromisso estabelecido e pela ponte demasiado longa entre formação e situações de trabalho.

#### **4.6.2 A educação de adultos como conteúdo da formação.**

A educação de adultos surge na implementação deste dispositivo não só como campo que abrange a formação profissional contínua de adultos e a metodologia de intervenção utilizada mas ainda como área de actividade profissional dos participantes deste processo formativo. Assim sendo, é importante um olhar sobre este dispositivo enquanto formação de profissionais de educação e formação de adultos.

Na dificuldade inicial de compreensão do dispositivo de formação e nas incongruências dos discursos dos participantes na oficina nº1, identificou-se a associação tradicional da educação e da formação ao ensino e à figura do sistema escolar. Esta associação, embora ainda consideravelmente disseminada por todo o sistema educativo, parece ter assumido alguma relevância especial no grupo de participantes, tendo em consideração que todos eles se encontravam ao serviço CNOs inseridos em escolas e alguns deles eram ou foram professores em exercício conjugando funções nos CNOs.

A rejeição ou afastamento dos participantes em relação à educação de adultos, potenciada pelo contexto de revolta e insatisfação generalizada pelo futuro incerto que as mudanças das orientações políticas no campo de educação de adultos originaram, parece ir ao encontro das dificuldades criadas pelas exigências do paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida. Desta forma, as novas responsabilidades atribuídas à educação num contexto de “crise do trabalho”, exigindo a adaptação dos indivíduos, o aumento da sua produtividade e da sua capacidade de empregabilidade mediante o aumento das suas qualificações, está bem presente nas angústias, ansiedades e problemáticas identificadas pelos participantes nas discussões nas diferentes oficinas. Assim, as dificuldades que estes profissionais revelam em desempenhar o seu trabalho com adultos que não apresentam o perfil adequado para modalidades de RVCC, a

ausência de ofertas de educação e formação alternativas e adequadas às lacunas de formação de base ou de formação profissional dos adultos, o adulto como cliente de formação e acumulador de competências, as metas e, acima de tudo, as incongruências de um sistema massivo de qualificações, demonstram a pouca importância da educação efectiva face a outros interesses nacionais e supranacionais, económicos e políticos.

No entanto, apesar dos discursos destes profissionais estarem profundamente imbuídos dos problemas sentidos no desempenho da sua actividade profissional e das queixas contra um sistema que não funciona, estes agentes, parecem ser pouco capazes de identificar os sentidos e os significados dos discursos políticos e os interesses que eles transportam. Ora, como já foi mencionado, a necessidade de um olhar atento e responsável que se exige aos profissionais envolvidos no sistema educativo e, neste caso em particular, na Iniciativa Novas Oportunidades, aponta para a necessidade de discutir e reflectir sobre os conceitos centrais da sua actividade profissional e de utilizar o seu espírito crítico na análise do seu contexto profissional. Como refere Lima (2006), a ausência de “retaguarda educativa” dos profissionais ao serviço das novas modalidades de educação e formação de adultos, condiciona não só a sua própria actuação e desempenho profissional como também a estabilidade e solidez do campo.

Compreender os entendimentos inerentes à bandeira da produtividade e da competitividade que definem o perfil de um trabalhador ideal, mediante conjuntos de competências-tipo, de referenciais de competências e de acumulação de certificados, é assumir uma postura de resistência e, simultaneamente, de defesa da idiosincrasia do adulto, da educação e da formação para o desenvolvimento, do valor dos conhecimentos e das experiências de cada um. Sem tal preparação e compreensão sobre o paradigma que hoje se vive em educação e os significados ocultos dos conceitos, poder-se-á formar profissionais para a análise de histórias de vida sem a utilização de uma listagem-tipo de competências?

As curtas e escassas acções de formação ou seminários de boas práticas que estes profissionais frequentaram ao longo do seu percurso profissional integrado na Iniciativa Novas Oportunidades foram limitados em esclarecimentos ou informações e mesmo na sua preparação e formação, redutores da sua autonomia e esmagadores do espírito crítico. Desta forma, estes profissionais limitam-se a ser “técnicos da aprendizagem ao longo da vida” nas palavras de Guimarães (2010:783) sem, no entanto, se aperceberem do seu efectivo significado. Assim, a estrutura participativa e reflexiva do dispositivo parece ter ajudado os participantes a criar um espaço de debate, de confronto de experiências e de anseios, de opiniões e dúvidas que consideram não haver no contexto da Iniciativa Novas Oportunidades. Apesar de continuar a

haver Seminários e Encontros entre CNOs regularmente, por diversas vezes, os participantes, referiram a indiferença das entidades superiores face às opiniões e contributos dos agentes no terreno. Desta forma, considera-se que a implementação de um dispositivo de formação, no qual a discussão e a partilha de experiências são centrais, permite aos profissionais considerarem que têm voz e que são parte activa do sistema educativo e não apenas meros reprodutores de directrizes políticas. Mais importante ainda é compreender que estes profissionais, encarregues de incentivar adultos pouco escolarizados a reflectir, a discutir, a analisar e a reinterpretar as suas experiências, precisam também eles de experienciar este processo de conhecimento interno, de desenvolvimento e de autonomização. E, é este processo de investigação educativa e de transformação e evolução permanente que fará a diferença entre uma classe profissional sólida e consciente do seu caminho (independentemente oscilações no campo da educação de adultos) e, um conjunto de profissionais que as rupturas do mercado de trabalho conduziram para oportunidades de emprego únicas, contudo temporárias.

Esta estratégia política que se recusa a reconhecer novos perfis profissionais e insiste em ignorar a necessidade de construir uma retaguarda educativa para uma classe profissional existente mas desconsiderada, fragiliza a estrutura humana do campo de educação de adultos. Ao longo de todo o dispositivo de formação ficou claro a dificuldade de identificação profissional plena com o campo de educação de adultos e da definição de um perfil transversal de profissionais de educação de adultos, uma vez que esta actividade é oscilante mediante as políticas, passageira perante a alternativa de ofertas de emprego no mercado de trabalho e invisível, sem reconhecimento nem investimento superior. A própria instabilidade do campo de educação de adultos, juntamente com as constantes mudanças nas organizações e na gestão de processos de trabalho apontam para as exigências ao nível das competências e da empregabilidade dos indivíduos. Ora, se habitualmente, enquanto profissionais de educação de adultos, estes técnicos se confrontam diariamente com tais exigências, patentes nas angústias dos seus adultos/formandos, ao longo do dispositivo de formação foi igualmente evidente o impacto das actuais exigências sociais, políticas e económicas no seu quotidiano e, conseqüentemente, na sua postura face à actividade profissional. Estas ansiedades associadas à incerteza sobre o futuro e ao perfil-tipo de um trabalhador competente e certificado podem, em parte, justificar a compreensão, empatia e generosidade dos participantes em relação ao dispositivo devido ao enquadramento deste num contexto de formação profissional e académica da própria investigadora. Parece ter-se reconhecido, neste âmbito, uma certa identificação de pares no sentido em que, enquanto profissional de educação e formação de adultos, se constata

a necessidade de continuar a apostar em certificações e graduações de forma a tentar garantir o amanhã incerto.

A participação de profissionais, concretamente educadores, em formação modifica o seu habitual papel, colocando-os sobre outra perspectiva na acção educativa e potencia o desenvolvimento de outras competências e de outras aprendizagens que não surgem, espontaneamente, no exercício da sua actividade profissional. No decorrer das oficinas de formação, as tarefas de escrita e os exercícios de reflexão conduzida, muitas vezes, colocaram os participantes, numa posição desconfortável, de desafio intelectual e de descoberta pessoal e profissional que, normalmente são eles a induzir nos seus adultos/formandos. “A uma intenção explícita de apropriação reflexiva da experiência, através da produção de materiais escritos e do registo, acresce o desenvolvimento da capacidade de falar em público, de comunicar, de partilhar a reflexão e a análise, de debater ideias, de produzir consensos”, como refere Amiguiño *et al* (1997:110). Este desenvolvimento de competências profissionais é tão mais importante na prática com adultos, quanto mais afastada está da formação de base pedagógica destes profissionais. A este respeito, o estudo de Loureiro *et al* (2011) confirma que os profissionais que desempenham actividade profissional na área de educação e formação de adultos não têm, maioritariamente, formação académica na área. E, tendo em conta, como se referiu anteriormente, que a Iniciativa Novas Oportunidades funcionou como esponja, absorvendo uma grande quantidade de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, é crucial a formação e preparação desta “geração despolitizada” (Lima, 2006).

Estas iniciativas formativas necessárias à preparação dos profissionais de educação e formação de adultos, das quais o referido dispositivo tentou ser um curto ensaio, faz “sentir claramente a importância da formação contínua dos formadores e outros técnicos de formação, para responder às exigências colocadas pelas novas experiências formativas e pelos novos programas de financiamento” (Rothés, 2004:83). No entanto, Rothés sublinha ainda a importância do envolvimento e da iniciativa do colectivo profissional no seu percurso formativo.

“(…) é de notar que, cada vez mais, o envolvimento qualificante das equipas pedagógicas nestes processos formativos lhes permite ser motor da sua própria formação, quer ela se concretize numa lógica de formação a partir da reflexão sobre as práticas desenvolvidas ou, então, na realização de cursos de curta duração por uma ou mais entidades promotoras de educação de adultos” (Rothés, 2004:83).

No que diz respeito aos impactos do dispositivo de formação nestes profissionais, presentes tanto no seu discurso, como na avaliação da formação e na oficina final de balanço, reconhecem-se alguns aspectos presentes também nos resultados do Projecto IRA, no que diz respeito ao olhar dos educadores em formação: por um lado, a manifesta satisfação em relação à formação enquanto espaço de reflexão e questionamento, de autoconhecimento, de aquisição de conhecimentos e de apoio fornecido pelo grupo neste processo de reflexão. Por outro lado, a melhoria das dinâmicas relacionais, não só através da quebra do isolamento das angústias e do trabalho do educador, como também mediante a troca de opiniões e experiências profissionais entre pares. No que concerne à mudança de atitudes, saberes construídos ou mudança de práticas, ou seja, o reinvestimento da investigação e da reflexão na acção, não há dados que permitam confirmar estas transformações até porque, não houve envolvimento em contexto real de trabalho nem actividades desenvolvidas fora do contexto de sala de formação.

#### ***4.6.3 O meu processo de autoformação***

Neste processo de formação vi-me confrontada com o duplo papel de coordenadora do dispositivo e por isso responsável pela planificação, desenho e gestão do mesmo, e de formadora ou mediadora do processo formativo dos participantes. Em simultâneo, numa postura inspirada na metodologia de investigação-acção, assumi sempre uma atitude de pesquisa e de investigação sobre a minha própria identidade profissional e sobre o desenvolvimento do meu Eu profissional, procurando crescer, melhorar e compreender de forma mais efectiva a minha própria construção realizada até ao momento e no contexto em que me insiro. A minha experiência enquanto agente educativa no campo da educação de adultos serviu sempre, para mim, como estímulo a este autoconhecimento e à minha autoformação, uma vez que, sendo congruente com a crença no meu papel de educadora que fomenta o sentido crítico e a consciência dos adultos, não poderia deixar de aplicar essa mesma compreensão da função da educação ao desenvolvimento a mim mesma.

Neste sentido, a gestão destes papéis, que ao longo do processo de formação decorreram muitas vezes em simultâneo, exigiu uma energia e uma disciplina muito difícil de alimentar num percurso solitário como este se revelou. Assim, a oficina nº1, dedicada ao enquadramento contextual e conceptual da educação de adultos foi uma lufada de ar fresco neste caminho solitário através da colaboração da professora convidada. Este foi um momento particularmente importante para mim, neste trilho de descoberta e de aprendizagem. O trabalho

discutido, analisado e reflectido a duas vozes tem outra segurança, outro alcance e outro conforto que o trabalho solitário não permite. Quando este trabalho partilhado é desenvolvido com uma especialista da temática em questão, então, este conforto e esta segurança ganham outras proporções. Encontrei-me numa posição simultaneamente privilegiada de colega com quem se partilha ideias e responsabilidades pela aprendizagem e o desenvolvimento de outrem e, de aprendente, de aluna que escuta, cresce e absorve a experiência do conhecimento de tão de perto. Foi um momento importante também na minha motivação e na minha crença relativa ao dispositivo, claramente abalada pela disponibilidade deslocada dos objectivos deste, por parte dos participantes.

O dispositivo de formação, frequentemente referenciado como demasiado ambicioso nos seus objectivos, pareceu-me em diversos momentos uma montanha maior do que a minha capacidade de resistência. Num primeiro momento, aquando da sessão de abertura e, mais tarde, na oficina nº1, senti o abalo da ingenuidade enquanto estagiária, frente à grandiosidade do processo de investigação. A falta de iniciativa e autonomia de participação no dispositivo, a disponibilidade condicionada e o envolvimento circunscrito dos participantes, juntamente com o facto de ter entendido que a sua colaboração se prendia mais com motivos de solidariedade académica do que de percepção sobre a necessidade efectiva do dispositivo de formação, representaram o primeiro grande momento de desânimo e de incerteza face às escolhas, teórica e metodológica, por mim assumidas. No entanto, estas escolhas não foram, na verdade, emergentes de um processo de selecção mas sim de uma identificação natural com o paradigma e com as perspectivas subjacentes. A educação de adultos fez sentido para mim, desde o primeiro momento, inserida numa perspectiva de educação permanente e de desenvolvimento contínuo do Homem, assente no conhecimento, na curiosidade, no desenvolvimento e no exercício da liberdade pessoal. Os processos de reflexão, de discussão e de partilha são para mim processos naturais neste percurso de educação permanente e assim sendo, a credulidade que qualquer profissional estaria também, naturalmente, aberto e disponível a eles, foi um momento de crescimento e de reconstrução do meu olhar sobre o dispositivo que pretendia implementar.

Agarrada à crença nesta modalidade e metodologia de formação e após um período de reflexão interior, decidi reinvestir novamente, certa da necessidade de ser flexível, de adaptar, reformular e procurar novas opções e novas soluções. Entendi que apesar das diferenças entre adultos qualificados e não qualificados, enquanto formandos, partilham algumas semelhanças e replicam comportamentos e atitudes face à formação. No entanto, senti que os adultos

qualificados podem ser mais resistentes ao envolvimento, mais formatados, mais defensivos, mais preconceituosos e mais vulneráveis aos tropeções da vida. Perante estas constatações e na impossibilidade de trabalhar os contextos reais de trabalho dos participantes e não podendo contar com a sua disponibilidade para as actividades entre sessões que tinha planeado, restringi as actividades pedagógicas à sala de formação e tentei com elas convocar, na medida do possível, o contexto profissional como ponto de partida e de chegada para a discussão e para a criação de situações e reflexões potencialmente formativas e transformadoras.

Cresceu em mim a crença de que havia características inerentes aos participantes que não poderia controlar ou ignorar mas que estava no bom caminho. E aumentou a ansiedade perante a perspectiva de orientar as últimas 3 oficinas sozinha, sem a rede de apoio de um companheiro, um especialista, alguém mais experiente e mais seguro.

As oficinas nº 2 e nº 3 exigiram de mim um estudo e uma pesquisa aprofundada e responsável sobre os conteúdos a trabalhar, e a apresentar em sala, com a preocupação constante de uma atitude imparcial e informativa do estado da arte em cada uma das temáticas, procurando minimizar os riscos da minha circunstância de não especialista, sobre as mesmas. Encontrei-me, tal como referem Estrela e Estrela (2001), num esforço dialéctico de objectividade-subjectividade “pela exigência constante de conciliação entre rigor e flexibilidade, pela tomada de consciência da complexidade e de um grande grau de imprevisibilidade do real” (2001:11). Este esforço de imparcialidade e de objectividade exigido à investigação e à educação em geral, foi outro momento de particular luta interna perante o objectivo de não ser uma transmissora e reprodutora de informação, mas sim uma apresentadora de factos e uma mediadora da curiosidade e do sentido crítico dos participantes sobre as informações em questão. Neste momento, foram notáveis as diferenças entre formação de adultos não qualificados e de adultos qualificados (ou pares), sobretudo, no que diz respeito ao patamar de exigência e às dificuldades no domínio do conhecimento a mobilizar.

Enquanto investigadora parece-me ainda relevante destacar a centralidade dos registos de dados e de informações na interpretação imediata e posterior das situações e do desenrolar da formação. Por um lado, os registos de observação permitem o desenvolvimento mais objectivo desta discussão e por outro lado, ou sobretudo, a delimitação entre observações factuais e comentários do observador permite uma divisão mental quase automática dos acontecimentos e uma interpretação menos emocional dos episódios de formação.

Em suma, este estágio permitiu-me um crescimento pessoal e profissional através da consciência da dificuldade em assumir diferentes papéis num processo de formação; da

responsabilidade de mediar discussões e fomentar o desenvolvimento e a reflexão dos demais, partindo de temáticas em que eu própria não sou especialista e não domino; da necessidade de procurar, estudar, investigar e pesquisar na procura de uma atitude mais segura, sólida e responsável face ao conhecimento; da experiência directa de trabalho com profissionais qualificados e, simultaneamente pares e colegas de profissão e da disciplina necessária associada ao trabalho solitário de um investigador, auto-alimentando a motivação, o ânimo, a seriedade e a objectividade que um trabalho académico, de investigação, necessita para ser credível e válido.

## **Capítulo 5. Considerações Finais**

Em conformidade com os princípios teóricos e metodológicos que apresentamos ao longo deste relatório e que, por diversas vezes, assumimos terem sido a base ou a inspiração para a implementação deste dispositivo de formação dirigido a profissionais de educação e formação de adultos, é importante realizar uma análise crítica destas aproximações e afastamentos teórico-metodológicos assente nas limitações e nos impactos inerentes à investigação levada a cabo.

Como limitações já referidas anteriormente, sublinha-se a participação dos profissionais no dispositivo direccionada por outrem, condicionando à partida a sua percepção sobre a necessidade de se envolverem neste processo formativo e a sua identificação com a metodologia e as temáticas centrais do dispositivo de formação. Assim, apesar de se assumir como um processo de formação inspirado em modalidades de investigação-acção e de formação-acção, na realidade o envolvimento dos participantes foi limitada, não tendo havido também intervenção na concepção do dispositivo e na planificação do mesmo. Da mesma forma, não foi possível situarmo-nos ao nível do contexto real de trabalho como seria ideal, nem mesmo trabalhar, reflectir, reinvestir e transformar a acção profissional dos participantes. Para além destes aspectos, os próprios constrangimentos inerentes ao processo de estágio, nomeadamente, em termos de tempo e duração, de responsabilidades, de ausência de equipa de trabalho e de parceria com uma entidade de acolhimento não permitiu que esta intervenção seguisse os traços puros de uma metodologia de investigação-acção ou de formação-acção.

No que diz respeito à amostra seleccionada para a participação no dispositivo de formação, também podem ser enunciadas algumas limitações da investigação e da própria generalização do dispositivo e dos seus resultados a todos os profissionais do campo de educação e formação. Ou seja, todos os participantes eram elementos em funções inseridos na Iniciativa Novas Oportunidades e, mais concretamente, ao serviço de duas escolas públicas e uma escola privada. Neste seguimento, podemos afirmar que este público não é representativo da abrangência de funções, tarefas e responsabilidades dos agentes no campo de educação e formação de adultos, assim como das instituições EFA existentes.

Considera-se ainda, que o contexto sociopolítico vivido no decorrer do processo de formação foi particularmente instável e originário de muita insatisfação, revolta e até de algum sentimento de rejeição face ao campo de educação de adultos, às suas modalidades de

reconhecimento, validação e certificação de competências e de formação profissional, deslocando e condicionando a atenção e a disponibilidade emocional dos participantes e influenciando a sua percepção em relação à necessidade de participar ou contribuir para um campo que, num futuro próximo, poderia deixar de ser o deles.

Não obstante todas as limitações encontradas e assumidas na implementação desta intervenção, parece relevante enumerar alguns dos seus contributos e impactos mais significativos. Embora seja certo que esta intervenção não representou um processo de investigação puro, com hipóteses, com resultados concretos, com tratamento de dados e, como se referiu, sem possibilidades de generalização, a apresentação das suas mais-valias será efectuada através dos contributos retirados deste processo e dos impactos do mesmo em termos pessoais, institucionais e académicos.

A implementação do dispositivo de formação para profissionais de educação e formação de adultos permitiu a reflexão e discussão ao redor de três eixos de educativos: (i) o processo formativo e os seus modelos de formação; (ii) o conteúdo da formação e os seus destinatários; (iii) o processo de autoformação e a investigação pedagógica. Os seus contributos pretendem favorecer o conhecimento do campo da educação de adultos e, especificamente, a reflexão em torno dos seus agentes educativos. De forma sumária, a implementação do dispositivo de formação permitiu testemunhar a heterogeneidade de entendimentos em relação à educação de adultos, aos seus contextos e às suas práticas, por parte dos profissionais que o protagonizaram. A falta de *retaguarda educativa* destes, parece não lhes permitir a autonomia necessária na acção nem a segurança sobre como educar adultos. Neste seguimento, encontram-se profissionais desiludidos, angustiados e não identificados com o seu papel de educadores e formadores de adultos. Estas constatações, asseveram a minha crença na necessidade de fomentar processos formativos, reflexivos e participativos, que permitam ganhos de autonomização do trabalho dos profissionais, reconfiguração da sua experiência e reinvestimento na acção com vias à mudança. A melhoria da auto-estima e da auto-eficácia destes profissionais mediante o reconhecimento das suas opiniões e perspectivas, atribuindo-lhes uma voz activa enquanto elementos do sistema de educação e formação de adultos, permitiria talvez a sua maior identificação com o campo e, conseqüentemente, uma evolução nas suas práticas, mais centradas no individuo, mais integradoras, mais sistémicas.

A vontade e necessidade sentidas por estes profissionais, em discutir, ouvir e partilhar, manifestaram-se ao longo do dispositivo de formação, transmitidas nos seus discursos, nas suas angústias, nas reflexões conduzidas ou mesmo nos registos escritos, como, por exemplo, na

avaliação da formação. Estes revelaram satisfação pela partilha despretensiosa e pela criação de um espaço livre de orientações, de formatações e de reproduções.

No que diz respeito aos impactos, em termos pessoais, a maioria já foi aqui evocada, no entanto, poder-se-á considerar que o crescimento pessoal e profissional que o dispositivo possibilitou através do alargamento da minha experiência profissional a públicos adultos qualificados e, neste caso pares, que tal como eu, são profissionais de educação e formação de adultos, particularmente ao serviço de CNOs. O segundo impacto mais significativo para mim foi a dificuldade de orientar e mediar processos formativos participativos e reflexivos, num papel de isolamento e solidão profissional, sem rede de apoio para além da orientação académica e científica. Por último, a disciplina de trabalho e o esforço de objectividade-subjectividade que o desenvolvimento de um trabalho de investigação exige, permitiu-me compreender melhor a importância e o alcance da investigação científica.

Em relação aos impactos institucionais considero que estes não foram muito significativos. Por um lado, o pouco envolvimento da instituição de acolhimento no processo de intervenção não permitiu a integração desta experiência formativa no seio da organização e, portanto, a sua possível replicação ou aperfeiçoamento. Como aspecto mais relevante desta intervenção para a instituição de acolhimento realço o reconhecimento social que estes processos de inovação formativa e de maior abrangência do campo da educação e formação trazem, mediante a abertura que a TecMinho sempre demonstrou em apoiar e abraçar projectos que contribuam para o desenvolvimento de conhecimento científico, em particular, e neste caso na área de educação e formação de adultos.

Por último, o impacto que este dispositivo de formação tem, efectivamente na construção de conhecimento científico no campo de educação e formação de adultos, divide-se em dois grandes aspectos. De um lado, o contributo para a alargamento da compreensão sobre uma classe profissional (continuamente) em estruturação; por outro lado, a discussão e a reflexão de novas formas de organizar e pensar a formação, afastando a estranheza que envolve os processos formativos não escolarizados. Em conjunto, estes dois aspectos emergentes do presente ensaio de intervenção, permitem reunir contributos para a reflexão em torno da formação de profissionais de educação e formação de adultos. E tal como sugere, retoricamente, Loureiro *et al* (2011), poderá ter chegado a altura de reconhecer, efectivamente, a necessidade de introduzir conteúdos transversais de educação e formação de adultos na preparação formativa, seja ela inicial ou contínua, dos profissionais EFA.



## **Bibliografia referenciada**

- ABREU, W. (1997). "Dinâmica de Formatividade dos Enfermeiros em Contexto de Trabalho Hospitalar". In R. CANÁRIO (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 147-168.
- AMIGUINHO, A., VALENTE, A., CORREIA, H., MANDEIRO, M.J. (1997). "Formar-se no projecto e pelo projecto". In R. CANÁRIO (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 101-116.
- BARBIER, J. M. (1992). La recherche de nouvelles forms de formation par et dans les situation de travail. *Education Permanente*, 112, pp.125-145.
- BARROS, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem Ao Longo da Vida*. Chiado Editora.
- BARROSO, J. (1997). "Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional". In R. CANÁRIO (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- BRANDES, D., PHILLIPS, H. (2006). *Manual de Jogos Educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- CAETANO, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, nº17 (1), pp.97-118.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2003). "A 'Aprendizagem ao Longo da Vida' – análise crítica de um conceito e de uma política". In CANÁRIO, R. (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 189-207.
- CANÁRIO, R. (2004). "Formação Profissional: problemas e perspectivas de futuro". In LIMA, L.C. (Org.). *Educação de Adultos. Fórum III*. Braga: Universidade do Minho, 111-125.
- CANÁRIO, R., Org. (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- COIMBRA, J. L., PARADA, F., IMAGINÁRIO, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/direcção-Geral do Emprego e da Formação Profissional.

- CORREIA, J.A. (1997). "Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação". In R. CANÁRIO (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 13-41.
- CORTESÃO, L. (1998a). Da necessidade de vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-acção. *Revista de Educação*, vol.VII, nº1, pp. 27-33.
- CORTESÃO, L. (1998b). *Relatório da disciplina de práticas educativas face à diversidade e investigação-acção*. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CORTESÃO, L. (1999). Numa encruzilhada de múltiplas urgências: contribuição para a análise de alguns significados e condições de realização da formação. *Território Educativo*, nº6, pp. 16-26.
- COURTOIS, B. (1989). L'apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à défricher. *Education Permanente*, nº 110/101, pp.7-12.
- COURTOIS, B. (1992). La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë. *Education Permanente*, nº 112, pp. 95-105.
- D'ESPINEY, L. (1997). "Formação Inicial/Formação Contínua de Enfermeiros: uma experiência de articulação em contexto de trabalho". In R. CANÁRIO (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 169-188.
- ESTRELA, A., ESTRELA, M. T., Org. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- FERRY, G. (1987). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIDDENS, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUIMARÃES, P. (2010). Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. Vol.18, nº69, pp.775-794.
- LANDRY, F. (1989). La formation expérientielle: origins, definitions et tendances. *Education Permanente*, nº110/101, pp.13-22.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, L. C. (2006). A educação de Adultos não pode estar entregue ao mercado (entrevista). *Aprender ao Longo da Vida*, nº6, pp. 26-33.

- LIMA, L. C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. C. (2011). António Simões, um académico pioneiro da Educação Permanente e de Adultos em Portugal. *Educação e Formação de Adultos*, pp. 21-28.
- LOUREIRO, A., COSTA, M., CARIA, T. (2011). O trajecto profissional de adultos com formação académica elevada: o caso de técnicos do Terceiro Sector em Portugal. *Revista Educação em Questão*, vol.41, nº27, pp. 59-80.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- MELO, A. (2010). Educação e Formação de Adultos: caminhos passados e horizontes possíveis. *Aprender ao Longo da Vida*, n.13, pp.40-45.
- Project "A Good Adult Educator in Europe" – curriculum development project: AGADE. (2006). European Commission Grundtvig programme.
- Project "Potens" – Psicodrama no contexto educacional. (2008-2012). European Commission Grundtvig programme.
- ROTHES, L. (2004). "A Formação de educadores de adultos em Portugal. Trajectos e Tendências." In LIMA, L.C. (Org.). *Educação de Adultos. Fórum III*. Braga: Universidade do Minho, 61-85.

### **Bibliografia Consultada**

- ALARCÃO, I., Org. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ANTUNES, F. (2008). A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Coimbra: Almedina.
- BANKS, S., NOHR, K., (coord.) (2008). *Ética prática para as profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- BORG & MAYO, P. (2005). The EU memorandum on lifelong learning, old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, vol.3, nº2, pp. 203-225.
- CARRÉ, P. & CASPAR, P. (1999). *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CAVÁCO, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34.

- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- ESTRATÉGIA DE LISBOA: Portugal de Novo (2005/2008). *Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego*, pp. 26-32.
- FRITZEN, S. J. (2005). *Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupo 1º Volume*. Petrópolis: Editora Vozes.
- INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, (2009). *FORMAR, Revista dos Formadores*, vol. 67.
- JARES, X. R. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para todas as idades*. Porto: Edições ASA.
- JOBERT, G. (2007). Os formadores de adultos e a ideologia da mudança social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº41-3. Pp. 33-42.
- KETELE, J. (1988). *Guia do Formador*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- LIMA, L. C. (2010). Notas breves de um participante. *Aprender ao Longo da Vida*, nº12, pp. 30-33.
- LOUREIRO, A. (2010). O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº31, pp. 105-122.
- NORBECK, J. (1979). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 35-37.
- PIRES, A. L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Fundação para a Ciência e Tecnologia / MCES.
- ROTHES, L. (2010). Vamos valorizar as competências dos adultos, mas sempre assumindo que são insuficientes (entrevista). *Aprender ao Longo da Vida*, nº12, pp. 6-15.
- SIMÕES, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV (3), pp. 39-51.
- SIMÕES, A., VIEIRA, C. (1996). A investigação participativa: uma investigação *com* (pelos) pessoas e não *sobre* (para) as pessoas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (3), pp.51-81.

- STUART, R. (2003). *Jogos para Formadores: desenvolvimento de equipas*. Lisboa: Monitor.

### **Legislação**

- Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. *Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro*.
- Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. *Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro*.
- Ministério da Educação. *Decreto-lei n.º 213/2006 de 27 de Outubro*.

### **Sites Consultados:**

- [www.tecminho.uminho.pt](http://www.tecminho.uminho.pt)
- [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt)
- <http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estudos/pne/pne2005.pdf> - Plano Nacional de Emprego, pp.15-20



## **Anexos**

### **Índice de anexos**

Anexo 1 – Declaração de autorização de identificação da Instituição de Acolhimento do Estágio.....	114
Anexo 2 – Organograma da TecMinho.....	115
Anexo 3 - Folheto de divulgação do Dispositivo de Formação.....	116
Anexo 4 - Ficha de inscrição no Dispositivo de Formação.....	117
Anexo 5 –Actividade “A Máscara”.....	118
Anexo 6 – Ficha de Actividade nº1.....	124
Anexo 7 – Pre-teste online – Oficina 1.....	126
Anexo 8 – Apresentação de Diapositivos Oficina 1.....	129
Anexo 9 – Ficha de Objectivos e Resultados de Aprendizagem Oficina 1.....	132
Anexo 10 – Apresentação de Diapositivos Oficina 2.....	133
Anexo 11 – Ficha de Objectivos e Resultados de Aprendizagem Oficina 2.....	137
Anexo 12 – Ficha de Avaliação da Formação.....	138
Anexo 13 – Apresentação de Diapositivos Oficina 3.....	139
Anexo 14 – Excertos de testemunhos adaptados – Oficina 3.....	142
Anexo 15 – Ficha de Objectivos e Resultados de Aprendizagem Oficina 3.....	144
Anexo 16 – Actividade “O Anúncio” - Oficina 4.....	145
Anexo 17 – Ficha de Objectivos e Resultados de Aprendizagem Oficina 4.....	146

## Anexo 1 – Declaração de autorização de identificação da Instituição de Acolhimento do Estágio



### Declaração

Para os devidos efeitos, declara-se que a TecMinho – Associação Universidade-Empresa para o Desenvolvimento autoriza a publicação das referências feitas a esta instituição no relatório elaborado por Ana Margarida Araújo Martins, no âmbito do estágio profissional que aqui realizou enquanto aluna do segundo ano do Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

Guimarães, 29 de outubro de 2012.

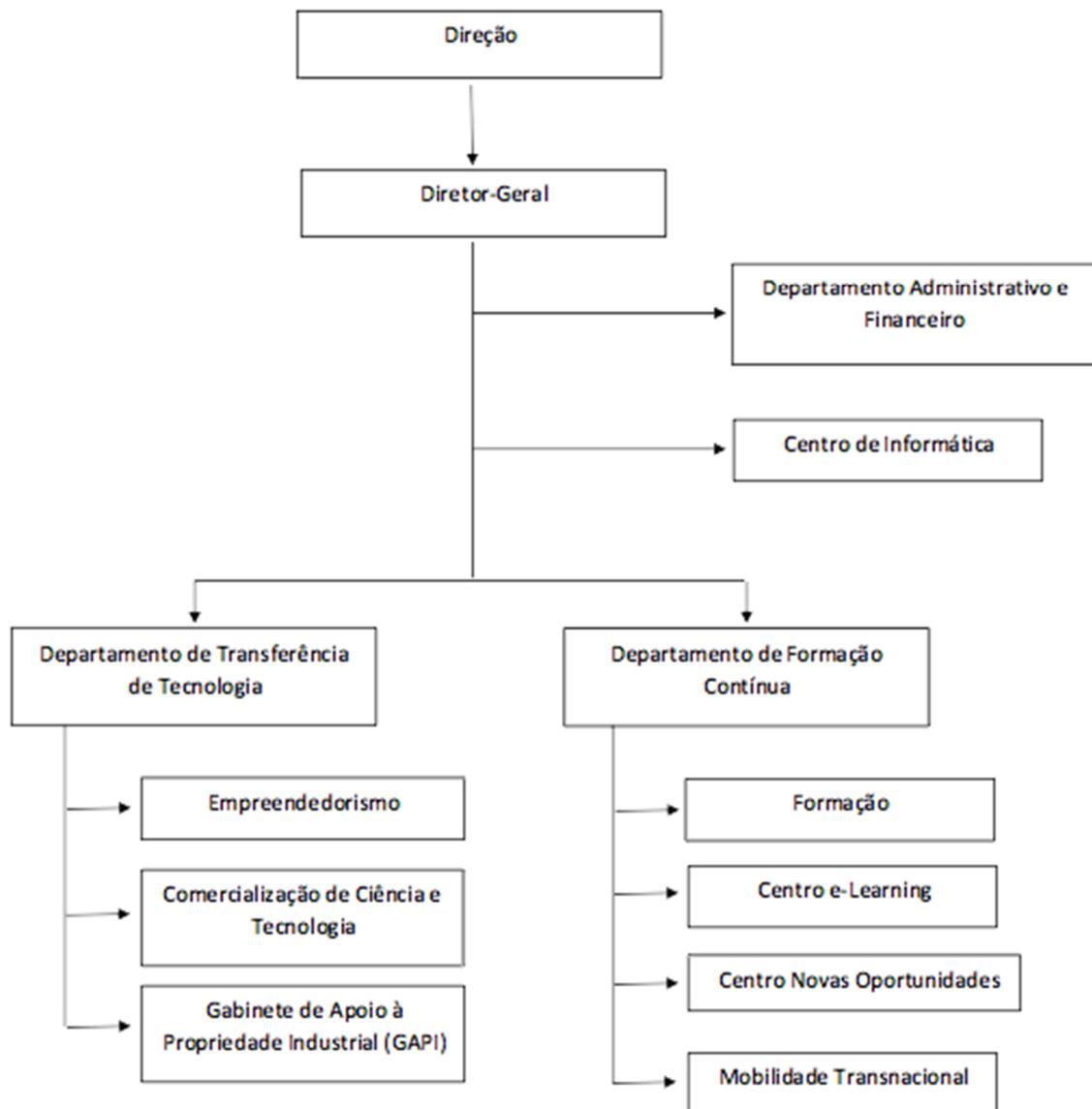


**Augusto Ferreira**  
*Diretor-Geral*

TecMinho – Associação Universidade-Empresa para o Desenvolvimento  
Universidade do Minho – Campus de Acorse  
4800-038 Guimarães – Portugal  
Tel: +351 253 510 596 – Fax: +351 253 510 591  
Email: [tec@tecminho.com.pt](mailto:tec@tecminho.com.pt)  
[www.tecminho.com.pt](http://www.tecminho.com.pt)



## Anexo 2 – Organograma da TecMinho



Fonte: [www.tecminho.uminho.pt](http://www.tecminho.uminho.pt)

## Anexo 3 - Folheto de divulgação do Dispositivo de Formação

## Dispositivo de formação para profissionais de Educação e Formação de Adultos

A TecMinho irá promover um ensaio de um dispositivo de formação para profissionais de Educação e Formação de Adultos, inspirado em modalidades de formação -ação e formação e situações de trabalho.

Este projeto, inserido num estágio de mestrado em Educação da Universidade do Minho, será implementado através de 4 oficinas de formação, quinzenais, de aproximadamente 2h30m, nas quais os participantes irão fazer uso da sua experiência profissional de forma a refletir, discutir e analisar as suas práticas, crenças, valores e competências associadas à sua prática profissional.

O caminho irregular e tendencialmente político da educação de adultos em Portugal, marginalizou a formação profissional dos seus agentes e criou um conjunto heterogéneo e polifacetado de perfis, funções e entendimentos sobre o papel profissional de um educador de adultos.

O dispositivo de formação não tem como objetivo ensinar ou encontrar soluções milagrosas para os problemas quotidianos de um profissional de educação e formação de adultos, mas pretende criar momentos de discussão e reflexão conjunta e individual e fomentar a consciência destes profissionais sobre as suas práticas e a sua identidade profissional.

Compreender a importância das situações de trabalho no percurso do profissional de educação de adultos e introduzir o conceito de educação permanente e de formação contínua como formas de desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes de educação de adultos são objetivos deste ensaio de formação.

A sessão de abertura terá lugar dia 20 de abril pelas 10h00, nas instalações da TecMinho no Edifício dos Congregados. As inscrições deverão ser enviadas até dia 6 de abril.

Os participantes deverão contar com um mínimo de 3 anos de experiência profissional.

Anexo 4 - Ficha de inscrição no Dispositivo de Formação

## Dispositivo de formação para profissionais de Educação e Formação de Adultos

### Ficha de inscrição

Nome completo: \_\_\_\_\_

Entidade Empregadora: \_\_\_\_\_

Função/Atividade Profissional: \_\_\_\_\_

Anos de experiência Profissional: \_\_\_\_\_

Anteriores actividades profissionais \_\_\_\_\_

Áreas de interesse dentro do campo da Educação de Adultos: \_\_\_\_\_

Disponibilidade horária para frequentar o dispositivo de formação: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Localidade de residência: \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela atenção!

Anexo 5 –Actividade “A Máscara”

















## Anexo 7 – Pre-teste online – Oficina 1

Images Maps Play Gmail Documents Calendar Translate Books More

Margarida Martins 0 + Share

1 of 1,059

McKinsey Case Interview - [www.consultingfact.com](http://www.consultingfact.com) - Ex-McKinsey Consultant's Guide To McKinsey Case Interviews Why this ad?

FORMAÇÃO MARGARIDA - pré-teste brainstorming  Inbox x

Margarida Martins via survs.com 6:45 PM (12 minutes ago) ☆

to me

**⚠** This message may not have been sent by: [gui.a.martins@gmail.com](mailto:gui.a.martins@gmail.com) [Learn more](#) [Report phishing](#)

Caros colegas,  
 Venho por este meio pedir a vossa colaboração num "pré-teste" para uma actividade que irá decorrer no âmbito do dispositivo de formação que estou a implementar, em parceria com a TecMinho, tal como o Paulo vos explicou.  
 Este pré-teste, suportado numa plataforma de survey on-line, é anónimo e solicita a vossa resposta a 3 questões que necessitam de ser testadas, de forma a poderem ser, posteriormente, analisadas e trabalhadas para uma actividade de brainstorming.  
 Não há respostas certas nem erradas, nem tem interesse a vossa identificação pessoal mas apenas a vossa função. Esta função estará dividida apenas entre formadores e técnicos, uma vez que se se fosse mais específico a identidade da técnica de ADE ficaria automaticamente revelada.  
 O inquérito estará disponível online até segunda-feira, dia 30 às 10h.  
 Obrigada pela vossa disponibilidade e participação.  
 Margarida Martins

Para responder, devem seguir o seguinte link:  
 <<http://www.survs.com/psurvey/XL5YP091NX9>>  
 (este link é individual para cada participante)

-----  
 Note: If you don't want to receive any more messages from Survs, please follow the link below:  
 <<http://www.survs.com/pOptOut/YRAI4WUX3L>>

Ads – Why these ads?

**Formar a Voz Que Educa**  
 Formação Professores | Abril 2012  
 Inscrições 213015057/962088252  
[www.phmais.pt](http://www.phmais.pt)

**Vidro Partido do seu "i"?**  
 iLoja® Nº1 em Reparações  
 iDevices!  
 Preço. Qualidade. Garantia.  
 Rapidez  
[iLoja.pt/Apple-iPhone-iPod-iPad](http://iLoja.pt/Apple-iPhone-iPod-iPad)

More about...

[Cursos De Formação Profissional »](#)  
[Cursos Técnicos »](#)  
[Cursos Formação Profissional »](#)  
[Formação Profissional Emprego »](#)

PT 18:59 26-04-2012

Your email is not yet validated. Please check your email (gui.a.martins@gmail.com) for instructions on how to validate it. [Email settings](#) [Hide this message](#)

Logged in as a\_martins [Logout](#) [Messages](#) [Send Feedback](#) [HELP](#)

# SURVS

Welcome **Surveys** Themes Account [+ New Survey](#)

## Surveys

a\_martins's Account [Upgrade](#)

ALL SURVEYS (1) Sort by status 10 per page [?](#)

Status	Title	Edit	Distribute	Analyze	
Open	<b>PRE-TESTE BRAINSTORMING</b> <small>Channel mail created on Apr 26, 2012</small>			(0)	<a href="#">More actions...</a>

[Home](#) | [Privacy Policy](#) | [Terms of Service](#) | [Twitter](#) | [Contact Us](#)

Windows taskbar: 18:50, 26-04-2012

**PRE-TESTE BRAINSTORMING**

Bem-vindo.

**A minha função profissional é... \***

Formador(a)

Técnico(a)

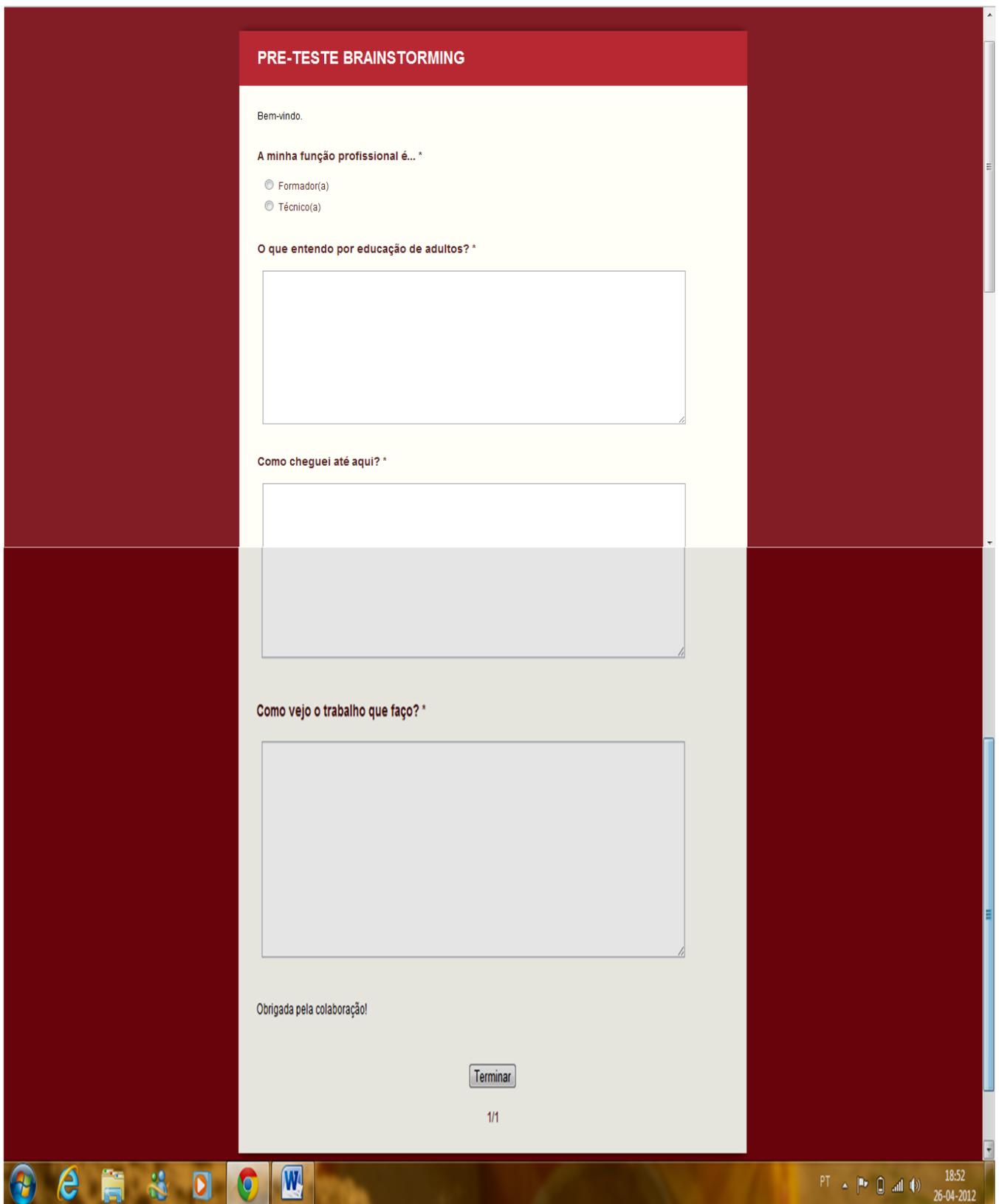
**O que entendo por educação de adultos? \***

**Como cheguei até aqui? \***

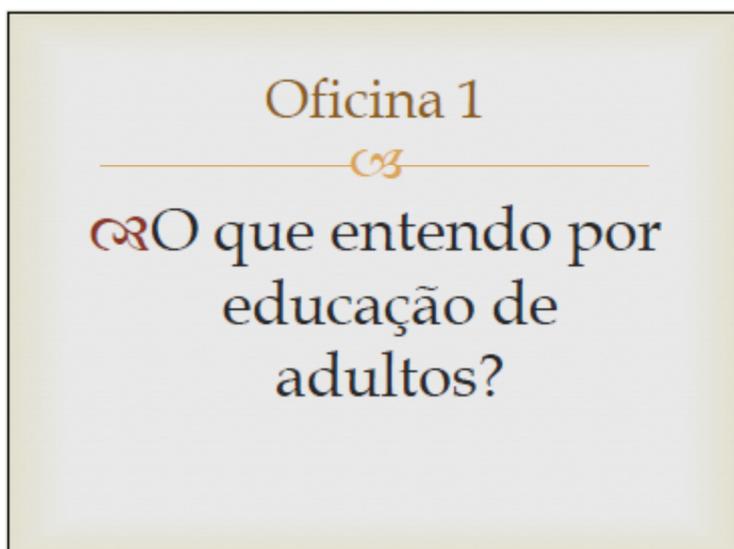
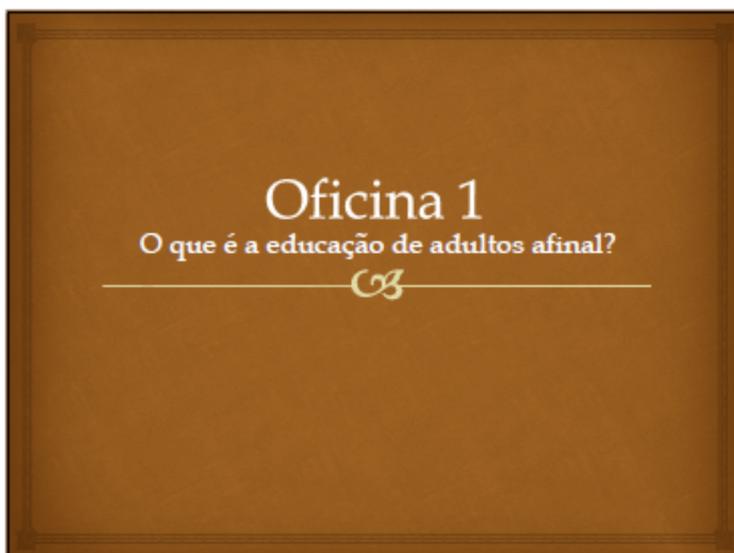
**Como vejo o trabalho que faço? \***

Obrigada pela colaboração!

1/1



**Anexo 8 – Apresentação de Diapositivos Oficina 1**



## Práticas educativas no campo de educação de adultos.

Rui Canário(1999)

Práticas educativas	Tipo de educação	Exemplos
Alfabetização	Educação Formal; Educação escolar	Cursos de alfabetização; cursos de escrita; cursos de língua portuguesa;
Formação Profissional	Educação Formal/Informal/Não-Formal	Módulos de formação; formação em contexto de trabalho; cursos de formação em alternância; cursos efa;
Animação sociocultural	Educação Não-Formal/Informal	Visitas à biblioteca; oficinas de artesanato; ciclos de cinema; tertúlias temáticas;
Desenvolvimento Local	Educação Não-Formal/Informal	Projectos de desenvolvimento de artesanato; criação de grupos regionais; formação de cultura biológica;
Reconhecimento de adquiridos	Educação Formal/Informal/Não-Formal	Construção de Portefólios; reconhecimento de experiência profissional; candidatura ao CAP por via da experiência;

## Oficina 1



☞ Onde é que eu me situo?

☞ Que orientação quero dar ao que faço?

## Considerações relativamente aos educadores de adultos

Armando Loureiro (2010)

Prática de trabalho	Educadores	Conceitos
"Instrumentalidade técnica"	Tecnólogos aplicadores do conhecimento e instrumentos de outros	Zona de conforto; reprodução; dependência;
"Experimentação na acção"	Produtores de reconstrução do saber e da aprendizagem na prática profissional	Questionamento; reflexão; aprendizagem; autonomia;

## Oficina 1

### Balanço/Síntese

- ☞ Educação de adultos como campo abrangente de práticas;
- ☞ Educação de adultos enquanto reflexo de uma perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Permanente;
- ☞ Educação de adultos como espaço de valorização de saberes – formais/não-formais/informais;
- ☞ Reflexão sobre a acção como motor de desenvolvimento dos profissionais;

## **Anexo 9 – Ficha de Objectivos e Resultados de Aprendizagem Oficina 1**

### **Oficina 1 – O que é a educação de adultos?**

Devido à multiplicidade de perfis e heterogeneidade das funções e das responsabilidades dos profissionais EFA o campo da Educação de Adultos reflecte também diferentes formas de pensar e de fazer. As formações de base de muitos dos profissionais encontram-se espalhadas num largo espectro de ciências do conhecimento, não se limitando às ciências sociais e humanas ou mesmo à educação.

A primeira oficina é orientada para a temática do saber, do conhecimento, do enquadramento conceptual em Educação de Adultos e, conseqüentemente, dos referenciais teóricos que orientam a prática dos profissionais EFA.

#### **Objectivos da Oficina:**

- Analisar a educação de adultos como campo abrangente de práticas educativas;
- Discutir os conhecimentos ou entendimentos transversais sobre educação de adultos, considerados de base e por isso essenciais, ao profissional EFA e à sua prática profissional, independentemente das suas funções ou da sua formação graduada de base;
- Perspectivar a educação de adultos inserida numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida e de Educação Permanente;
- Reflectir, individual e colectivamente, sobre o papel de cada participante sobre a sua prática no campo da educação de adultos;

**Actividades:** Brainstorming “o que entendo por educação de adultos?; régua humana; discussão “Onde me situo, no campo da educação de adultos?”

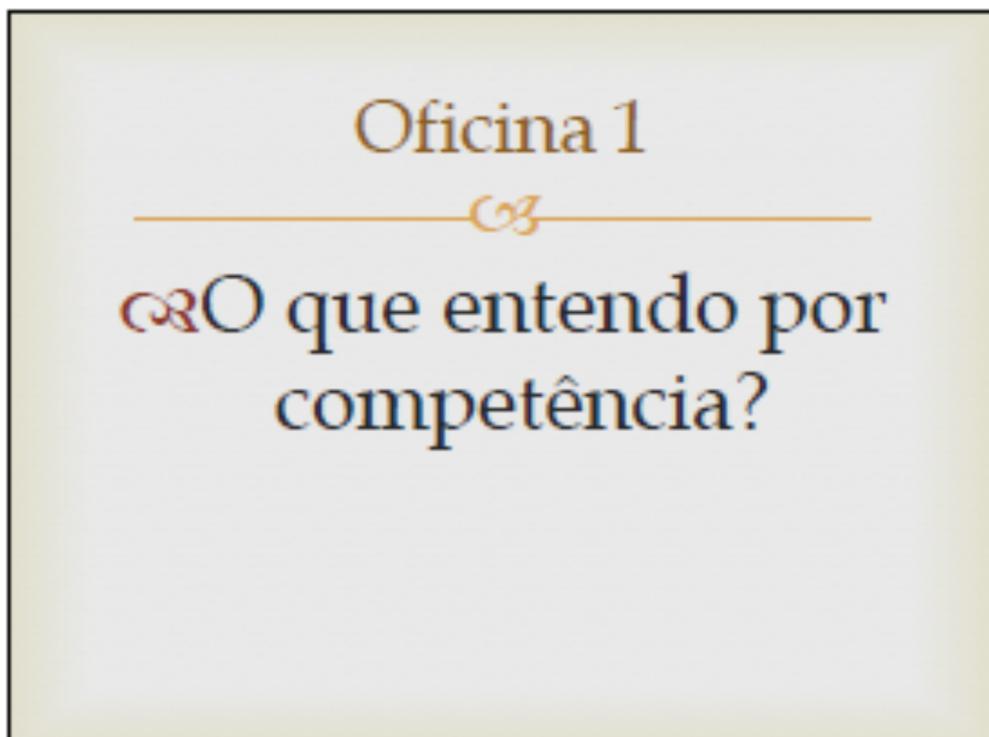
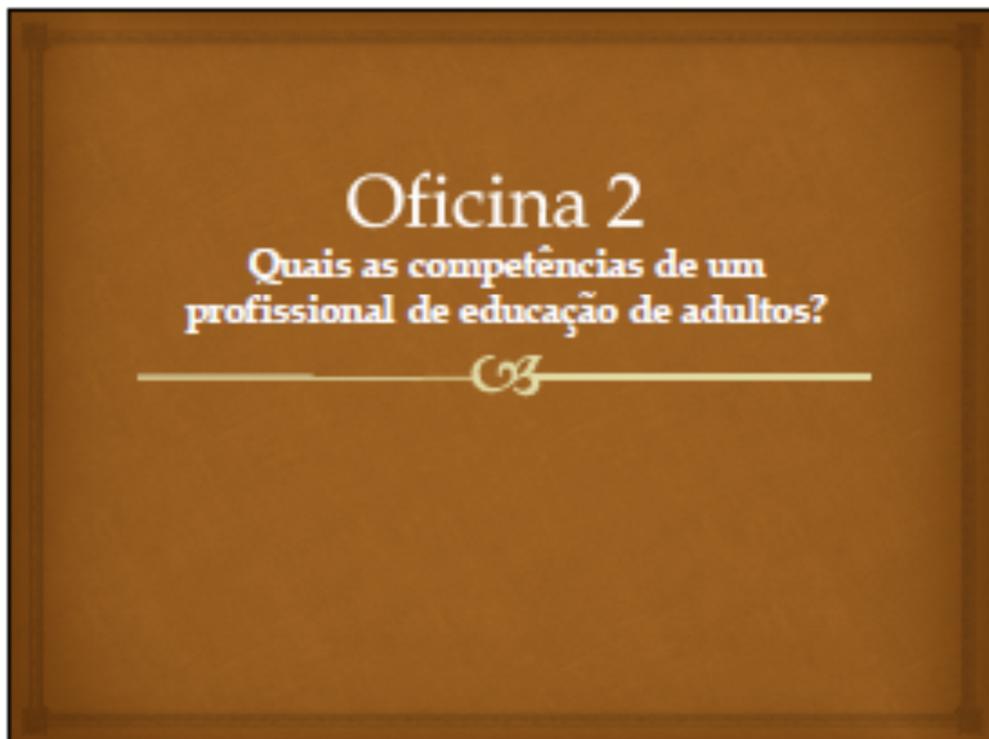
#### **Resultados de aprendizagem:**

- Compreender a educação de adultos como um campo abrangente de práticas educativas;
- Entender a educação de adultos como processo de implementação de uma perspectiva de Aprendizagem ao longo da Vida;
- Identificar os saberes privilegiados nas diferentes modalidades de educação e formação de adultos;
- Reflectir o seu papel e orientação profissional face ao campo da educação de adultos;

#### **Bibliografia recomendada:**

- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Guimarães, P. (2010). *Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro. vol.18, n.69, pp.775-794
- Loureiro, A. (2010). *O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos*. Educação, Sociedade e Culturas. N.31, pp.105-222

Anexo 10 – Apresentação de Diapositivos Oficina 2



## Do modelo de qualificação ao modelo de competência

Paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida

conceito de **competência**

- ↳ + visibilidade do que inteligibilidade
- ↳ polissemia de significados:

conhecimento; saber; saber-fazer; habilidade; desempenho; capacidade; qualificação;

"conceito de intercepção"  
 "pântano conceptual"  
 "falsos sinónimos"

Ambos remetem para uma possibilidade de acção, numa determinada situação, faz uso de um saber procedimental adquirido

### Saber-Fazer

- ↻ Repositório de gestos, procedimentos operatórios, convocados instantaneamente;
- ↻ Aplicam-se em tarefas padronizadas soluções de que já se dispõe, frente a uma situação rotineira;

### Competência

- ↻ Disposição para agir de forma eficiente utilizando os recursos, gestos, procedimentos existentes;
- ↻ Numa situação inédita, são combinados e reelaborados, viabilizando uma tarefa não-padronizada

## Contributos para a organização e inteligibilidade do conceito de competência

Perrenoud (1999)	Gillet (1998)	Le Boterf (1994)
- Competência não é inata; é passível de ser desenvolvida;	Behaviorismo: a competência é uma conduta especializada orientada para aumentar a produtividade;	- Saberes teóricos
- Competência não é um desempenho; ela gera desempenhos;	Funcionalismo: a competência entende-se enquanto desempenho colectivo que permite aumentar a polivalência e a funcionalidade de cada trabalhador;	- Saberes do Meio - Saberes procedimentais - Saberes-Fazer operacionais - Saberes-Fazer experienciais - Saberes-Fazer sociais ou relacionais
	Cognitivismo/Construtivismo: a competência é a faculdade para agir ou capacidade de improvisar que permite dar resposta a diferentes situações se se fomentarem, no trabalhador, as dimensões cognitivas, motoras e afectivo-valorativas;	- Saberes-Fazer cognitivos

## Práticas educativas actuais



☞ Referenciais de Competências-Chave

☞ “Competências transversais”,  
“generalistas” ou “soft-skills”

## Oficina 2

### Considerações:

---

- ☞ Competência na dimensão de possibilidade de acção;
- ☞ Não interessa um referencial de competências institucionalmente definido mas o entendimento de cada um;
- ☞ Não há verdades absolutas ou respostas certas! Procura-se reflexão e auto-conhecimento;
- ☞ As competências transversais referidas nas actividades não são generalistas mas pontos em comum;

## Anexo 11 – Ficha de Objectivos e Resultados de Aprendizagem Oficina 2

### Oficina 2 – Quais as competências de um profissional de educação de adultos?

Esta segunda oficina será concentrada na importância das competências profissionais de um educador de adultos enquanto acção profissional, independentemente das suas outras dimensões tais como o saber, a atitude, o contexto, entre outras. Não ignorando portanto, a importância da dimensão polifacetada do conceito de competência, nesta sessão a opção recaiu, propositadamente no isolamento do domínio do saber-fazer no quotidiano de educador de adultos.

Devido ao perfil multifacetado dos participantes no que diz respeito às suas funções, tarefas e responsabilidades profissionais, o foco desta oficina e o objectivo que se pretende trabalhar são as competências ou skills transversais de um profissional que desenvolve o seu trabalho junto de adultos.

Seguindo a linha de interesse deste dispositivo de formação, pretende-se pôr de parte as diferenças profissionais, evidenciadas e vividas diariamente pelos profissionais de educação de adultos e, nesta oportunidade, neste espaço de reflexão, concentrarmo-nos nas semelhanças e nos pontos de contacto que também existem e que, tendencialmente, são esquecidas pelas exigências e pressões do quotidiano profissional.

#### Objectivos da Oficina:

- Compreender as competências consideradas determinantes para cada participante;
- Refletir sobre a importância das competências na prática quotidiana;
- Identificar as competências específicas a cada função profissional representada;
- Identificar as competências transversais de um profissional de educação de adultos;
- Analisar as semelhanças, na acção profissional, desejáveis entre profissionais de educação e formação;

**Actividades:** “Presentes Mentais”; “Análise de pares”; “Troca de papéis profissionais”.

#### Resultados de aprendizagem:

- Compreender a existência de competências transversais entre profissionais de educação de adultos, independentemente das funções profissionais;
- Sinalizar as competências transversais desejáveis a um profissional no campo de educação de adultos;
- Identificar na sua prática profissional as competências transversais existentes e em falta;
- Compreender as semelhanças e os pontos de contacto entre o grupo heterogéneo de profissionais no campo de educação de adultos;

#### Bibliografia recomendada:

- Entrevista Ana Luísa Oliveira Pires. *O conceito de competência ainda hoje se encontra em construção*. Revista Aprender ao Longo da Vida.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida*. Chiado Editora

**Anexo 12 – Ficha de Avaliação da Formação**

**Avaliação da formação**

---

1. Dos conteúdos abordados/trabalhados nesta oficina de formação o que lhe parece que voltará a considerar/pensar?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. O que é nesta oficina lhe foi indiferente, ou seja, que não lhe acrescentou valor?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. O que é que nesta oficina considera que, para si, fez a diferença?

---

---

---

---

---

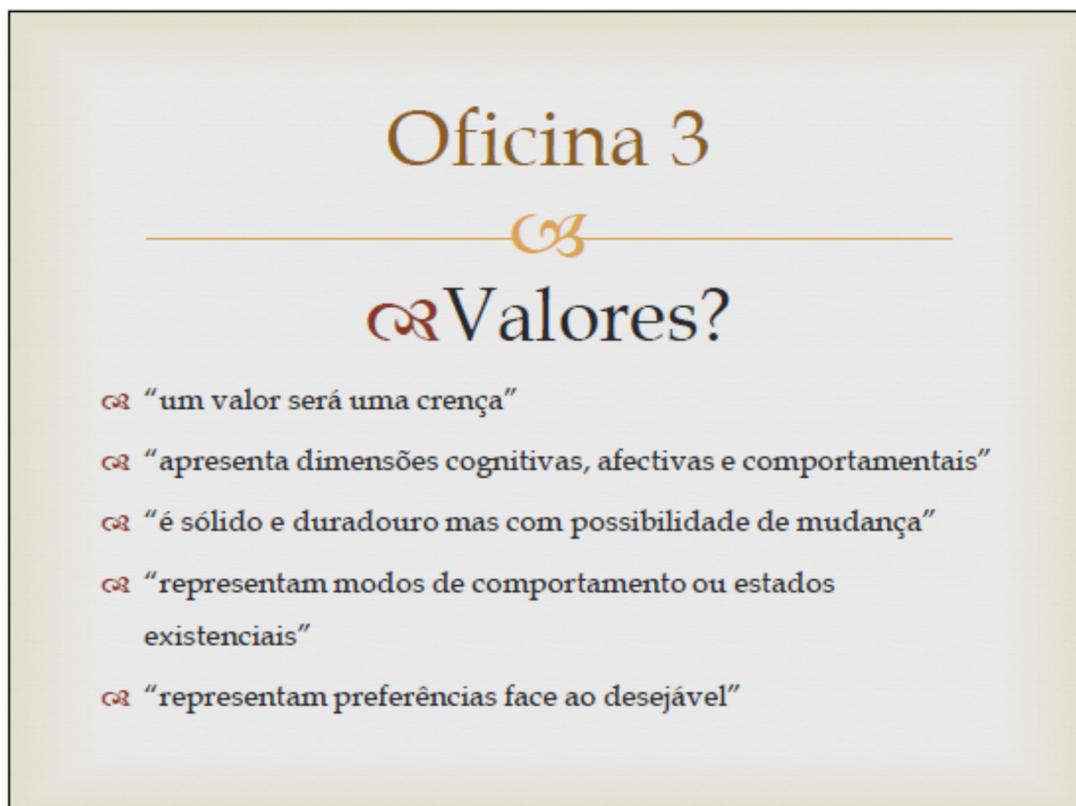
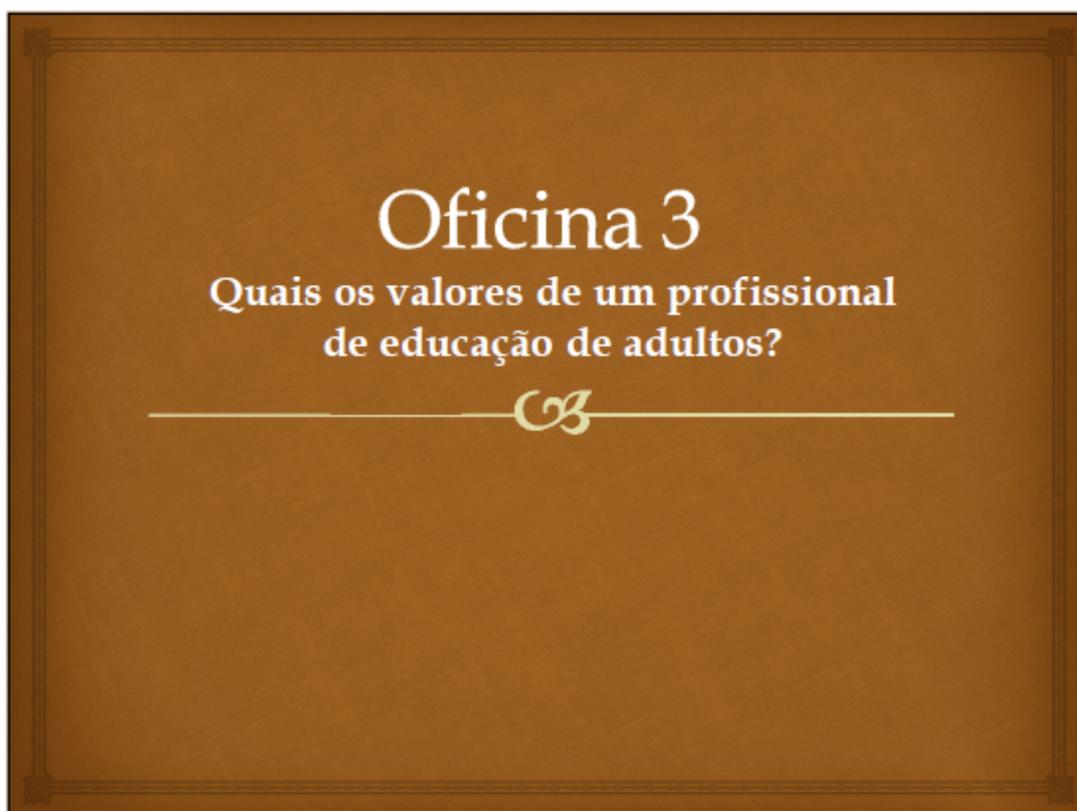
---

---

---

Obrigada pela colaboração!

Anexo 13 – Apresentação de Diapositivos Oficina 3



## Oficina 3



### Valores vs Atitudes

- Crença que transcende situações específicas	- organização de crenças em relação a dado objecto ou situação específicos
- Funcionam como quadro de referência	- Estão de modo geral assentes em valores
- São em número pequeno e são elementos centrais da personalidade;	- Podem ser positivas ou negativas, favoráveis ou desfavoráveis consoante as situações

## Oficina 3



### Valores Profissionais?

- ☞ "represent enduring perspectives of what is preferable as applied to work settings"
- ☞ "are specific qualities that people desire from their work"
- ☞ "reflect a correspondence between need satates ans satisfaction"
- ☞ "are indicative of preferences and not moral imperatives"
- ☞ "are more fundamental than in career decision-making process"

## Oficina 3



∞ Valores dos educadores

VS

∞ Valores em educação

## Oficina 2

### Considerações:



- ∞ Valores profissionais face ao trabalho vs valores no contexto de trabalho;
- ∞ Há valores mais adequados à prática de um profissional no campo da educação de adultos?
- ∞ São os nossos valores pessoais determinantes na nossa prática profissional?
- ∞ Não há verdades absolutas ou respostas certas! Procura-se reflexão e auto-conhecimento;
- ∞ Os valores transversais referidos nas actividades não são generalistas mas pontos em comum identificados;

### Anexo 14 – Excertos de testemunhos adaptados – Oficina 3

Nas próximas linhas irá encontrar recortes de testemunhos de profissionais do campo da Educação de Adultos em relação ao seu trabalho. Estas frases são pensamentos, desabafos e constatações destes profissionais que pressupõem diferentes atitudes face ao seu trabalho.

Testemunhos	Identifico-me?
A. “No sistema de educação de adultos o profissional da área tem de ser um bom exemplo e educar as pessoas. Temos que nos preocupar com a nossa roupa, com a nossa maneira de falar, de nos comportarmos, etc.” _____ _____	Sim _____ Não _____
B. “Os educadores de adultos, no nosso caso, encontram muitas vezes adultos que têm de educar não só no domínio académico mas também no âmbito pessoal.” _____ _____	Sim _____ Não _____
C. “Nada acontece sem a minha constante preocupação e dedicação, o que é bastante desgastante no que diz respeito ao meu bem-estar e à minha energia.” _____ _____	Sim _____ Não _____
D. “De acordo com o que aprendi, um bom educador de adultos não deve manter uma relação distante com os adultos, deve ser próximo, acessível e preparado para deitar a baixo o muro que habitualmente existe entre profissionais e aprendentes. Esta perspectiva fez-me sentir que devo ser próxima, amável e afectuosa com todos os adultos com quem tenho contacto.” _____ _____	Sim _____ Não _____
E. “Os adultos não estavam realmente interessados no que eu estava a dizer porque não lhes fazia sentido em relação ao resto dos conteúdos. A avaliação deles sobre a minha intervenção não foi nada positiva!” _____ _____	Sim _____ Não _____
F. “Eles tinham diferentes expectativas em relação ao que a formação seria – eu tinha a formação planeada para ser interactiva e exploratória e eles esperavam que lhes fosse dada a informação toda.” _____ _____	Sim _____ Não _____
G. “Ouço, com muita frequência, as queixas dos adultos que são tratados como crianças e que se sentem como alunos na escolinha.” _____ _____	Sim _____ Não _____
H. “Sempre gostei do rigor e da exigência. Quando comecei a trabalhar pensei que os adultos me aceitariam melhor do que os jovens!” _____ _____	Sim _____ Não _____

- Que frases representam um dilema na sua atitude profissional face aos adultos e ao seu trabalho?

---

---

---

- Sugira uma continuação para cada uma das frases com base na sua própria atitude face à situação exposta.

---

Comentários após discussão de grupo:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- De que forma foi útil a discussão destes testemunhos?

Muito útil \_\_\_\_\_ Bastante útil \_\_\_\_\_ Útil \_\_\_\_\_ Pouco útil \_\_\_\_\_

- De que forma o ajudou a reflectir sobre as suas próprias atitudes e valores profissionais?

Muito \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ Pouco \_\_\_\_\_ Nada \_\_\_\_\_

- De que forma o debate o ajudou a repensar as suas perspectivas sobre as atitudes em contexto de educação de adultos?

Muito \_\_\_\_\_ Bastante \_\_\_\_\_ Pouco \_\_\_\_\_ Nada \_\_\_\_\_

- Outros comentários:

---

---

## Anexo 15 – Ficha de Objectivos e Resultados de Aprendizagem Oficina 3

### Oficina 3 – Quais as atitudes e valores de um profissional de educação de adultos?

O foco desta terceira oficina é o domínio dos valores e das atitudes na prática de um profissional de educação de adultos. Pretende-se reflectir e destacar os valores e as atitudes (também elas transversais) necessárias ou desejáveis à prática de um profissional de educação de adultos. Se por um lado as dimensões do conhecimento e da competência dos trabalhadores são amplamente discutidos no que diz respeito ao trabalho e à sua influência no desempenho e na prática profissional, por outro lado, o domínio dos valores e a sua influência no comportamento e nas práticas é insuficientemente conhecido e pouco ou nada considerado.

Num contexto em que a educação de adultos é um instrumento por excelência para a educação em valores, para a cidadania e para a formação cívica, é importante discutir os valores e as atitudes que caracterizam os profissionais encarregues desta responsabilidade e que determinam, em última análise, o sucesso desta missão.

Por quais valores se regem estes profissionais? Que atitudes são cruciais na prática de um educador de adultos? O que faz de um profissional competente, para além do conhecimento teórico e prático? Que valores e que atitudes influenciam e têm impacto directo no desempenho de um profissional de educação de adultos? Estas são algumas das questões que importa trazer para a discussão.

#### Objectivos da Oficina:

- Compreender as atitudes e os valores considerados determinantes para cada participante;
- Refletir sobre a importância dos valores e atitudes na prática quotidiana;
- Discutir conceitos de valor, atitude e valores profissionais;
- Analisar as atitudes e os valores transversais, na acção profissional, desejáveis entre profissionais de educação e formação;

**Actividades:** “Testemunhos”; “Mapa de valores”;

#### Resultados de aprendizagem:

- Compreender a existência de atitudes transversais entre profissionais de educação de adultos, independentemente das funções profissionais;
- Sinalizar as atitudes transversais desejáveis a um profissional no campo de educação de adultos;
- Identificar os valores existentes na sua prática profissional;
- Compreender as semelhanças e os pontos de contacto entre o grupo heterogéneo de profissionais no campo de educação de adultos;
- Reconhecer diferentes conceitos e perspectivas associados ao conceito “valor”;

#### Bibliografia recomendada:

- Fonseca, M. (1993). *Formação Pessoal e Social, Valores Profissionais e Construção de Projectos Vocacionais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Plant, P. (1999/2000). Careerist, wage-earner or entrepreneur: work values and counselling. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 43-46.

## Anexo 16 – Actividade “O Anúncio” - Oficina 4

Dispositivo de formação para profissionais de Educação e Formação de Adultos

**ANÚNCIO**

[Jagged-edged box]

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo 17 – Ficha de Objectivos e Resultados de Aprendizagem Oficina 4**

### **Oficina 4 – Será correto afinal falar em perfil de profissionais de Educação e Formação de Adultos?**

O objectivo desta quarta e última sessão é fazer um balanço e análise das reflexões individuais e em grupo que foram levadas a cabo ao longo das oficinas anteriores. É importante que cada participante olhe para o seu interior e reflita sobre os domínios trabalhados e se posicione face a eles.

Este dispositivo tem como propósito aumentar a consciência sobre o perfil transversal de um educador de adultos, assim como contribuir para o autoconhecimento profissional (e consequentemente pessoal) dos participantes envolvidos baseando-se nas suas experiências profissionais e na sua trajectória no campo da educação de adultos.

No pressuposto que esta consciência e este autoconhecimento se alimenta da reflexão, da análise das experiências passadas e actuais e da construção efectuada até ao momento por cada um é crucial discutir em conjunto, confrontar as nossas “verdades” com as dos nossos pares e pôr em causa o que consideramos insignificante pela força do quotidiano e pouco relevante pela passagem do tempo.

Esta oficina pretende que cada profissional, em grupo e, essencialmente, individualmente coloque o seu olhar no antes e no depois, no eu e no nós, na função e na responsabilidade, no que é dito e no que é feito, na educação e nos adultos, numa visão de si mais completa e mais integrada. Acima de tudo mais consciente, mais colectiva e mais individual.

---

#### **Objectivos do Dispositivo de Formação:**

- 
- 
- 
- 
- 

#### **Resultados de aprendizagem do Dispositivo de Formação:**

- 
- 
- 
- 
- 

#### **Bibliografia recomendada:**

- 
-